Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro EDUQ : 8270544
Centre d'intérêt: 260

Tremblay, Richard-Ernest.

La communication non-verbale entre enfants et éducateurs en internat de rééducation / Richard E. Tremblay ; [Equipe de recherche sur les interventions en sciences humaines]. -- Montréal : Université de Montréal, Ecole de psycho-éducation, 1980.
24 f. : graph. ; 28 cm. -- (Rapport de recherche / Université de Montréal, Equipe de recherche sur les interventions en sciences humaines ; 16)

"Ce rapport a été présenté au IVe Congrès international de psychomotricité à Madrid le 23 mai 1980". Bibliographie: f. 14-16.

Cote Dewey: 371.94/T789c Cote LC: LC/4602

Descripteur(s): *Perturbé affectif *Psycho-éducateur *Comportement de l'enseignant *Communication non verbale *Relations maître-élèves *Education spéciale *Internat *Primaire (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *Centre d'accueil Clairséjour (Montréal, Québec) *ERISH

Identificateur(s) de sujet: *Analyse du comportement *Relations éducateur-enfants

Depuis quelques années, les chercheurs soulignent l'importance de la communication non-verbale lors d'interventions auprès d'enfants présentant des difficultés d'adaptation socio-affectives. Le présent document porte sur l'analyse de 229 interactions dyadiques entre cinq éducateurs et onze enfants. Il se situe dans le cadre d'une recherche visant à étudier les comportements gestuels des éducteurs et à constituer un éthogramme de leurs comportements auprès des enfants.

L'expérimentation a été effectuée dans un internat de rééducation pour garçons ayant des difficultés d'adaptation de type socio-affectif, le centre d'accueil Clairséjour de Montréal. Les observations ont porté sur les interventions des écucateurs auprès d'enfants en situation de thérapie, dans une unité de vie de douze enfants âgés de six à treize ans. Elles ont été faites lors de moments de récréation, de loisir ou de transition entre deux activités, sur une période de trois semaines, en novembre et décembre 1978. La collecte des données a été effectuée sur bandes magnétoscopiques. Les gestes des éducateurs ont été analysés à l'aide des grilles de comportement de McGrew (1972) et de Grant (1968, 1969).

Les résultats permettent de constater des différences de comportements non-verbaux entre les éducateurs féminins et masculins. Ils amènent l'auteur à suggérer un entraînement par rétroaction audiovisuelle du comportement de l'éducateur ainsi qu'une utilisation courante des techniques audiovisuelles et de l'analyse de la

communication non-verbale pour évaluer les sujets à toutes les étapes du traitement.

---

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 063
Notice(s) connexe(s): 8270542
Auteur de l'analyse: fr

---

E D U Q 8270544

Rapport de recherche

# LA COMMUNICATION NON-VERBALE ENTRE ENFANTS ET EDUCATEURS EN INTERNAT DE REEDUCATION *

Equipe de Recherche sur
les Interventions en Sciences Humaines
( E.R.I.S.H. )

Ecole de psycho-éducation
Faculté des Arts et des Sciences
Université de Montréal

E D U Q 8270544

# LA COMMUNICATION NON-VERBALE ENTRE ENFANTS ET EDUCATEURS EN INTERNAT DE REEDUCATION *

Richard E. Tremblay, Ph.D.

Montréal
Juin 1980

CDERISH

---

* Cette recherche a été effectuée grâce à la collaboration du personnel et des enfants du Centre Clairséjour de Montréal. La recherche a été subventionnée par le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada et le fonds Alma Mater de l'Université de Montréal.

Ce rapport a été présenté au IVe Congrès International de Psychomotricité à Madrid le 23 mai 1980

ERISH (R.R.) No 16

## 1. LE PROBLEME

La relation établie en internat de rééducation entre un éducateur et un enfant présentant des difficultés d'adaptation dites socio-affectives est souvent considérée comme la clé du succès de l'intervention rééducative (cf. Bettelheim, 1950; Gendreau, 1978; Mailloux, 1971). Cette relation s'établit souvent au cours des événements de la vie quotidienne: i.e. les repas, les récréations, les levers, les couchers (cf. Gendreau, 1978; Hébert, 1976; Redl et Wineman, 1951; Trieschman et al., 1969).

L'analyse des interactions enfants-éducateurs servant à établir et à maintenir cette relation "d'aide" se fait habituellement à partir d'observations effectuées par l'éducateur en cours d'intervention (cf. Devroede et Soulière, 1976; Salome, 1978; Trieschman et al., 1969). La validité de ces observations est pratiquement impossible à vérifier (Tremblay, 1976). De plus, le contenu verbal des interactions domine ces rapports d'observation alors qu'il est connu que les interactions non-verbales occupent une large part des interactions chez l'homme (cf. Argyle, 1975; Duncan et Fiske, 1977; Hinde, 1972; Key, 1977; Knapp, 1978; LaFrance et Mayo, 1978; Leather, 1976; Spiegel et Machotka, 1974).

Depuis une vingtaine d'années, certaines études de la communication non-verbale ont permis de démontrer l'importance de cette forme de communication lors d'interventions éducatives et thérapeutiques. A titre d'exemple: Woolfolk et ses collaborateurs (1977) ont démontré que l'attrait des enseignants pour des garçons et des filles de 11 et 12 ans est plus influencé par la communication non-verbale d'enseignants féminins que par la communication non-verbale d'enseignants masculins. Clements et Tracy (1977) ont démontré que l'enseignant touchant fréquemment des enfants qui présentent des difficultés d'adaptation socio-affectives, permet à ces enfants de se concentrer plus longuement sur une tâche et d'améliorer leur rendement en mathématiques. D'Augelli (1974) pour sa part a démontré que le jugement de l'efficacité et de la chaleur d'un thérapeute est associé à la fréquence

de ses sourires et de ses signes de tête affirmatifs.

Au laboratoire d'observation des interventions en sciences humaines à l'Université de Montréal, nous travaillons depuis deux ans à la description des comportements des éducateurs lors d'interactions dyadiques avec les enfants. Il s'agit en quelque sorte de constituer un éthogramme des comportements de l'éducateur dans une situation d'interaction avec un enfant. Pour constituer cet éthogramme nous avons choisi d'observer les interactions dans des moments d'activités non-dirigées, i.e. les récréations et les moments de transition entre deux activités. Pendant ces moments un couple d'éducateurs est habituellement en présence de douze enfants dans la salle de séjour.

Nous avons aussi choisi de débuter ces travaux par l'observation de comportements identifiés lors des études éthologiques de Grant (1968, 1969) et McGrew (1972).

Il s'agit des signes de tête affirmatifs et négatifs, du geste pointer que nous avons divisé en deux catégories (la catégorie des"pointers l'enfant" et la catégorie des "pointer une direction ou un objet"), les gestes d'automanipulation, les postures bras croisés, mains sur les hanches, se pencher vers l'enfant, et finalement les touchers que nous avons classé en cinq catégories: les touchers pour donner une consigne (e.g. indiquer une direction que doit prendre l'enfant), les touchers pour manifester sa présence (e.g. l'éducateur place sa main sur la tête de l'enfant lorsqu'il le croise), les touchers pour apaiser (e.g. l'éducateur touche un enfant qui pleure), les touchers pour contrôler (e.g. l'éducateur touche à un enfant surexcité pour limiter ses déplacements) et les touchers utilitaires (e.g. l'éducateur boutonne la chemise d'un enfant).

Ces comportements non-verbaux n'ont pas seulement l'avantage d'avoir été décrits lors des études éthologiques de Grant, (1969), McGrew, (1972); Blurton-Jones, (1972); Montagner, (1978); mais aussi ils s'apparentent aux comportements décrits comme facilitant ou inhibant la relation thérapeutique en situation de psychothérapie individuelle (cf. Haase et Tepper,

1972, 1978; Krumboltz et al., 1967; LaCrosse, 1975; Smith-Hanen, 1977 et Strong et al., 1971).

## 2. L'EXPERIMENTATION

### 2.0 Le terrain d'expérimentation

Nous effectuons notre recherche dans un internat de rééducation pour garçons ayant des difficultés d'adaptation de type socio-affectif. Les enfants ont des diagnostics de carencé relationnel, de troubles du caractère, de névrose narcissique et à l'occasion de pré-psychose. Ce centre d'accueil reçoit des garçons âgés de 6 à 12 ans. Quatre unités de vie regroupent chacune douze (12) enfants, un (1) éducateur chef, deux (2) éducatrices, deux (2) éducateurs, deux (2) enseignants et habituellement quelques stagiaires en enseignement et en éducation spécialisée.

Tous les enfants, sauf quelques exceptions, sont scolarisés par les enseignants affectés à leur unité de vie, dans des locaux adjacents à cette unité de vie. Ainsi les enfants vivent la majorité du temps en contact étroit avec un groupe restreint de pairs et d'adultes.

Nous avons fait nos observations dans une unité de vie où les enfants ont une moyenne d'âge de 8.8 ans (E.T.: 1.80). Le plus jeune a 6 ans et le plus vieux 13 ans.

### 2.1 La collecte des données

Le programme d'activités quotidiennes de cette unité comprend des activités académiques, des activités physiques, des activités manuelles, des activités d'art, des périodes de récréation, de détente et de loisirs.

Nous avons observé les moments de récréation et de transition entre deux activités, sur une période de trois (3) semaines. De façon à obtenir un échantillon représentatif des événements au cours des neuf (9)

demies journées d'une semaine d'activité dans cette unité (du lundi matin au vendredi midi) nous avons enregistré une fois chacune des demies journées. Le choix du moment de l'enregistrement de chacune des demies journées a été fait au hasard. Nous avons enregistré trois (3) demies journées par semaine pendant les trois (3) semaines :

| | | |
|---|---|---|
| Semaine 1 : | mardi | 08:30 à 12:00 |
| | mercredi | 08:30 à 12:00 |
| | jeudi | 12:30 à 17:00 |
| Semaine 2 : | lundi | 12:30 à 17:00 |
| | jeudi | 08:30 à 12:00 |
| | vendredi | 08:30 à 12:00 |
| Semaine 3 : | lundi | 08:30 à 12:00 |
| | mardi | 12:30 à 17:00 |
| | mercredi | 12:30 à 17:00 |

Dans la pièce où se déroule la majorité des récréations, et des transitions (la salle de séjour: cf. figure 1)[1] nous avons installé trois (3) appareils vidéos fixes : un vidéo couvrant la moitié ouest du territoire (vidéo A) (cf. figure 2), un vidéo couvrant la moitié est du territoire (vidéo B) (cf. figure 3) et un vidéo couvrant le territoire restreint près de la porte conduisant aux autres locaux de l'institution (vidéo C) (cf. figure 4). Le centre du territoire et la partie adjacente à la porte conduisant aux autres locaux de l'institution sont donc couverts par au moins deux vidéos ce qui permet d'obtenir des angles d'observation différents (cf. figure 5). Les appareils vidéos sont installés à environ sept (7) pieds du sol hors de la portée des enfants et hors de leur champ de vision "ordinaire". Deux (2) des vidéos sont munis de lentilles à grand angle (vidéos B et C) et le troisième (vidéo A) est muni d'un télé-objectif. Les trois (3) vidéos sont fixes. Il est impossible pour les

---

(1) Les tableaux et figures sont présentés en appendice

personnes observées de savoir si les appareils sont en opération ou non. Les images d'un vidéo (A) sont enregistrées sur un ruban magnétoscopique alors que les images des deux autres (B et C) sont enregistrées sur un deuxième ruban magnétoscopique. Les événements peuvent donc être enregistrés sur deux rubans différents selon l'endroit où ils ont lieu.

Les appareils sont actionnés à distance dans un local muni de moniteurs. L'observateur met les appareils en marche et sélectionne pour enregistrement les images selon l'endroit où est situé l'éducateur cible. Deux microphones installés au plafond au centre de la pièce permettent d'enregistrer la majorité des sons émis dans cette pièce.

## 2.2 Le choix des interactions enfants-éducateurs

Avant de procéder à l'analyse des interactions enfant -éducateur nous devons d'abord les identifier. Cette identification fait partie de la procédure d'échantillonnage et elle demande une attention particulière puisqu'elle détermine les interactions qui font l'objet de l'analyse, donc détermine les résultats obtenus. Il est évident que les biais dans le choix des interactions déterminent les limites de nos conclusions.

Nous définissons une interaction entre un enfant et un éducateur de la façon suivante: il s'agit d'un échange "d'information" verbale et/ou non-verbale entre l'éducateur et l'enfant. De cette définition générale nous éliminons les interactions où l'éducateur s'adresse apparemment à plus d'un individu en même temps et les interactions qui ne se produisent pas entièrement dans le champ de l'appareil vidéo.

Une première vérification de la fidélité du choix des interactions par deux juges a permis de constater un coefficient de fidélité de .77 en utilisant la méthode de McGrew (1972).

## 2.3 Les montages

Une fois les interactions dyadiques enfant-éducateur identifiées sur l'enregistrement original nous procédons à un montage de chacune de ces

interactions sur une nouvelle bande magnétoscopique qui sert à l'analyse des données.

Deux raisons ont motivé cette procédure: d'une part, l'utilisation répétée d'une bande magnétoscopique provoque une détérioration de la qualité de l'image; d'autre part, l'identification et le repérage de chacune des interactions sur l'enregistrement original est particulièrement complexe.

Nous avons donc décidé de faire un montage de chacune des interactions de chacun des éducateurs sur une nouvelle bande magnétoscopique. Nous avons choisi comme unité d'analyse l'éducateur, mais nous aurions pu tout aussi bien choisir l'enfant. Cette décision nous aurait alors conduit à la création d'un montage de chacune des interactions d'un enfant donné avec les éducateurs.

### 2.4 L'analyse des interactions

L'analyse des interactions dyadiques se fait à l'aide des catégories de comportements décrits précédemment.

Le décodeur regarde chacune des interactions d'un éducateur sur le montage et note la fréquence et la durée d'un comportement à chacune des interactions. Un seul type de comportement est analysé à la fois. L'observateur peut arrêter le magnétoscope à volonté, de même que revoir une interaction aussi souvent qu'il le désire pour porter son jugement.

### 2.5 La fidélité des jugements

Les indices de fidélité des jugements sont variables. Ils dépendent en grande partie, il semble, de l'expérience des juges, de la qualité de l'image, du type de comportement observé et du sexe de l'observé. Chez les juges d'expérience nous obtenons des indices de fidélité généralement satisfaisant (e.g. .60 à .99).

Lorsque l'indice de fidélité est trop faible nous demandons à deux juges de coder le même matériel et ensuite d'en venir à une décision unique après discussion pour les jugements où il y a divergence.

## 3. LES RESULTATS

Les résultats que nous présentons aujourd'hui proviennent de l'analyse de 229 interactions dyadiques entre cinq éducateurs (3 hommes et 2 femmes) et onze garçons (113 interactions avec les éducatrices et 116 interactions avec les éducateurs).

### 3.0 La durée des interactions

Les théoriciens et les praticiens de l'intervention rééducative tendent à décrire la relation enfant-éducateur comme étant le coeur de l'action thérapeutique. Nous avons mesuré la durée de l'interaction dyadique enfant-éducateur pour tenter de décrire l'importance du facteur temps dans cette relation (cf. tableau 1).

La durée moyenne des interactions dyadiques enfant-éducateur au cours de nos observations est de 14.01 secondes. Il n'y a pas de différence significative, d'un point de vue statistique, entre la durée moyenne des interactions des éducateurs ($\overline{X}$ = 15.45; E.T. = 17.35) et la durée moyenne des interactions des éducatrices ($\overline{X}$ = 12.56; E.T. = 12.82). Il n'y a pas non plus de différence significative, sur un plan statistique, entre la durée moyenne des interactions de chacun des éducateurs de même qu'entre la durée moyenne des interactions de chacune des éducatrices.

Cependant, s'il n'y a pas de différence entre les sexes ni à l'intérieur des sexes quant à la durée des interactions, nous pouvons observer une variation importante de la durée des interactions de chacun des éducateurs. En effet bien que la moyenne des interactions soit de 14.01 secondes, l'écart type moyen est de 14.41 secondes, la durée minimum d'une interaction est de 2 secondes et la durée maximum de 2 minutes 18 secondes.

### 3.1 La fréquence de certains patrons de comportements non-verbaux

Nos observations indiquent (cf. tableau 2) que parmi les comportements étudiés les "pointers une direction ou un objet" à l'enfant sont les comportements les plus fréquents. On les observe dans 25% des interactions.

Les automanipulations de l'adulte sont après les pointers les comportements les plus fréquents (23.1% des interactions). Vient ensuite la posture "pencher vers l'enfant" (16.2% des interactions), toucher l'enfant pour lui donner une consigne (15.3% des interactions), faire un signe de tête affirmatif (14.4% des interactions) et pointer l'enfant (10.5% des interactions).

Les autres comportements étudiés ont tous été observés dans moins de 7% des interactions: toucher pour manifester sa présence (2.6%), toucher pour apaiser (4.4%), toucher pour contrôler l'enfant (1.8%), toucher utilitaire (0.4%), bras croisés (7%), deux mains sur les hanches (5.2% des interactions).

En somme le geste le plus fréquemment utilisé par les éducateurs dans leurs interactions dyadiques avec les enfants semble être un geste utilitaire (pointer une direction ou un objet). Une série de gestes souvent associés à des manifestations d'anxiété, les automanipulations, sont presqu'aussi fréquents que ce geste utilitaire; ils sont suivis par deux gestes souvent qualifiés d'empathiques : le toucher lors d'une consigne et le signe de tête affirmatif.

### 3.2 Les différences entre les éducatrices et les éducateurs

La description qui précède ne tient pas compte des différences entre les éducateurs et les éducatrices. Bien qu'une telle description nous indique, dans l'ensemble, les types de messages non-verbaux transmis aux enfants, il nous apparaît utile de vérifier si les éducateurs et les éducatrices transmettent les mêmes messages.

Sur 14 comportements analysés 5 présentent des différences significatives, sur un plan statistique, entre la fréquence des interactions où le comportement a été observé de la part des éducatrices et la fréquence des interactions où le comportement a été observé de la part des éducateurs (cf. tableau 2).

Les éducatrices font plus souvent des signes de tête affirmatifs que les éducateurs (21.2% des interactions vs 7.8%); elles utilisent plus souvent le geste "pointer une direction ou un objet" (31.9% des interactions vs 10.1%); elles utilisent plus souvent la position "bras croisés" (11.5% des interactions vs 2.6%) et elles présentent plus de gestes d'automanipulation (30.1% des interactions vs 16.4%). Pour leur part, les éducateurs utilisent plus souvent que les éducatrices le geste "pointer l'enfant" (15.5% des interactions vs 5.3%).

Le geste pointer semble donc souvent utilisé mais de façon différente par les éducateurs et les éducatrices. Les éducatrices pointent p souvent que les éducateurs des directions et des objets alors que les éducateurs pointent plus souvent les enfants. Il est à noter que l'on considère habituellement le geste "pointer une personne" comme un geste de domination (Wolfgang, 1979).

### 3.3 Les différences à l'intérieur des sexes

Les résultats que nous venons de présenter indiquent dans l'ensemble qu'il existe certaines différences entre la communication non-verbale des éducateurs et des éducatrices à l'égard d'enfants mésadaptés socio-affectifs. Ces différences semblent même, jusqu'à un certain point, correspondre à des stéréotypes : l'éducatrice fait plus de signes dits empathiques (les signes de tête affirmatifs), elle utilise moins souvent des pointers dominant (i.e. pointer l'enfant) et elle présente plus souvent des gestes associés à l'anxiété (l'automanipulation).

Cependant lorsque nous comparons les comportements des éducatrices entre elles et les comportements des éducateurs entre eux, nous observons des

différences qui obligent à tenir compte de plusieurs facteurs, en plus du sexe, pour expliquer les comportements non-verbaux des éducateurs, dans leurs interactions dyadiques avec les enfants.

Les trois éducateurs observés présentent entre eux des différences significatives, sur un plan statistique, aux comportements suivants : pointer l'enfant ($X^2 = 11.27$, $p. = .01$), pointer une direction ou un objet ($X^2 = 6.18$, $p. = .05$), placer une main sur une hanche ($X^2 = 8.57$, $p. = .02$).

Les deux éducatrices, pour leur part, présentent entre elles des différences significatives sur un plan statistique aux comportements: signes de tête affirmatifs ($X^2 = 5.62$, $p. = .02$), automanipulations ($X^2 = 4.19$, $p. = .05$) et bras croisés ($X^2 = 9.70$, $p. = .01$).

Ces comparaisons, à l'intérieur des sexes, tendent à démontrer que les différences entre les sexes sont souvent attribuables à des scores extrêmes de la part d'individus.

Il est cependant intéressant de noter que là où nous observons des différences entre les éducateurs nous n'observons pas de différence entre les éducatrices et inversement là où nous observons des différences entre les éducatrices nous n'observons pas de différence entre les éducateurs.

### 3.4 Les touchers

Les touchers sont des comportements particulièrement intéressants lorsque nous tentons de décrire les différences et les ressemblances entre les sexes.

Pour la fréquence des interactions où l'on observe un éducateur toucher un enfant nous n'avons noté aucune différence entre les sexes, ni à l'intérieur des sexes.

Cependant, lorsque nous observons la fréquence des interactions où un enfant touche un éducateur ou une éducatrice, nous notons premièrement

(cf. tableau 3) que les enfants touchent plus souvent les éducateurs que les éducatrices (14.7% des interactions vs 4.4%) et deuxièmement, qu'il existe une différence significative entre la fréquence des interactions où l'éducatrice touche l'enfant et la fréquence des interactions où l'enfant touche l'éducateur, alors que cette différence n'existe pas dans les interactions avec l'éducateur.

C'est donc dire qu'en ce qui regarde la fréquence des interactions avec "toucher", les enfants touchent aussi souvent aux éducateurs que ces derniers leur touchent (18.1% vs 14.7%) mais les enfants (des garçons) touchent beaucoup moins souvent les éducatrices que ces dernières touchent les enfants (23% vs 4.4% des interactions).

## 4. CONCLUSIONS

Les résultats que je viens de présenter proviennent d'une étude préliminaire d'une partie infime des comportements, d'un nombre très limité d'individus dans une culture donnée. Malgré la facilité qu'a l'esprit humain à construire des échafaudages conceptuels sur un nombre restreint de faits, je préfère me limiter en guise de conclusion à quelques réflexions d'ordre pratique pour l'intervenant auprès de personnes en difficulté d'adaptation.

Premièrement cette étude nous a permis d'observer des différences de comportements non-verbaux entre les éducateurs féminins et masculins.

Ces résultats confirment des résultats semblables obtenus dans d'autres études (e.g. Woolfolk et al., 1977). Il ne faut cependant pas oublier que nous parlons ici de tendance centrale, c'est-à-dire que l'on parle de l'éducateur "en général", en interaction avec l'enfant "en général". Lorsque nous voulons parler d'un éducateur donné en interaction avec un enfant donné, ce qui est habituellement le cas pour toute situation clinique, nous devons retenir le fait qu'il existe des différences importantes de comportements à l'intérieur des sexes.

L'intervenant, pour profiter des études de la communication non-verbale dans ses interventions, devrait donc établir son propre profil de communication non-verbale de même que celui des enfants auprès desquels il intervient.

Deuxièmement, il nous semble que l'étude de sa propre communication non-verbale et l'entraînement à une communication non-verbale appropriée à des situations données devrait faire partie de la formation et de la supervision des intervenants en éducation et en rééducation. Cet entraînement par rétroaction audio-visuelle de son comportement est d'ailleurs utilisé depuis longtemps avec beaucoup de succès pour l'entraînement des athlètes.

Troisièmement, nous pensons que les techniques audio-visuelles et l'analyse de la communication non-verbale devraient être utilisées de façon courante pour évaluer, en début, en cours, et en fin de traitement les individus auprès desquels nous intervenons.

Il nous apparaît assez incroyable qu'en 1980 nous fassions une utilisation abondante des moyens audio-visuels pour se divertir et que nous résistions toujours à utiliser ces moyens pour évaluer nos interventions auprès de nos clients. C'est un peu comme si les médecins n'utilisaient le rayon X que pour conserver des souvenirs de leurs amis.

Merci de votre attention.

## REFERENCES


ARGYLE, M. (1975). Bodily Communication. New York: International Universities Press.

BETTELHEIM, B. (1950). Love is not enough: the treatment of emotionally disturbed children. New York: Collier.

BLURTON-JONES, N., LEACH, G.M. (1972). Behaviour of Children and Their Mothers at Separation and Greeting. In : N. Blurton-Jones (ed.). Ethological Studies of Child Behaviour, Chap. 9, New York: Cambridge University Press.

CLEMENTS, J.E., TRACY, D.B. (1977). Effects of Touch and Verbal Reinforcement on the Classroom Behavior of Emotionally Disturbed Boys, Exceptional Children, 43, (7), 453-454.

D'AUGELLI, A.R. (1974). Non-verbal Behavior of Helpers in Initial Helping Interactions. Journal of Counseling Psychology, 21 (5), 360-363.

DEVROEDE, M., SOULIERE, A. (1976). L'observation directe à dimension humaine. Document de travail no. 37. Montréal: Ecole de Psycho-Education, Université de Montréal.

DUNCAN, S., FISKE, D.W. (1977). Face-to-face interaction: research, methods and theory. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

GENDREAU, G. (1978). L'intervention psycho-éducative: solution ou défi? Paris: Fleurus.

GRANT, E.C. (1969). Human Facial Expression. Man. The Journal of the Royal Anthropological Institute, 4 (4), 525-536.

GRANT, E.C. (1968). An Ethological Description of non-verbal Behaviour during Interviews. British Journal Med. Psychol., 41, 177-184.

HAASE, R.F., TEPPER, D.T. (1978). Verbal and Non-verbal Communication of Facilitative Conditions. Journal of Counseling Psychology, 25 (1) : 35-44.

HAASE, R.F., TEPPER, D.T. (1972). Non-verbal Components of Empathic Communication. Journal of Counseling Psychology, 19 (5), 417-424.

HEBERT, R. (1976). Le métier d'éducateur spécialisé. Paris: Jean-Pierre Delarge, Éditions universitaires.

HINDE, R.A. (1972). Non-verbal Communication. (Ed.), New York: Cambridge University Press. Document no. 84.

KEY, M.R. (1977). Non-verbal Communication: A Research Guide and Bibliography. Metuchen, New Jersey: The Scarecrow Press inc.

KNAPP, M.L. (1978). Non-verbal Communication in Human Interaction. New York: New York: Holt, Rinehart and Winston, 2e ed.

KRUMBOLTZ, J. et al. (1967). Non-verbal factors in the effectiveness of models in counseling. Journal of Counseling Psychology, 14, 412-418.

LACROSSE , M.B. (1975). Non-verbal behavior and perceived Counselor attractiveness and persuasiveness. Journal of Counseling Psychology, 22 (6), 563-566.

LAFRANCE, M., MAYO, C. (1978). Moving Bodies: Non-verbal Communication in Social Relationships. Monterey, California: Brooks-Cole.

LEATHERS, G. (1976). Non-verbal Communication systems. Toronto: Allyn and Bacon.

MCGREW, W.C. (1972). An Ethological Study of Children's Behavior. New York: Academic Press.

MAILLOUX, N. (1971). Jeunes sans dialogue. Paris: Fleurus.

MONTAGNER, H. (1978). L'enfant et la communication: comment des gestes, des attitudes, des vocalisations deviennent des messages. Paris: Stock.

REDL, F., WINEMAN, D. (1951). The Aggressive Child. New York: The Free Press.

SALOME, J. (1978). L'observation directe du comportement: jalons pour une méthodologie de l'éducateur spécialisé. Ensemble, l'information d'action sociale, 1, 1-52.

SMITH-HANEN, S.S. (1977). Effects of Non-verbal Behaviors on Judged Levels of Counselor Warmth and Empathy. Journal of Counseling Psychology, 24 (2), 87-91.

SPIEGEL, J.P., MACHOTKA, P. (1974). Messages of the body. New York: Free Press.

STRONG, S.R. et al. (1971). Non-verbal Behavior and Perceived Counselor Characteristics. Journal of Counseling Psychology, 18 (6): 554-561.

TREMBLAY, R.E. (1976). A Psycho-Educational Study of Juvenile delinquents during residential treatment. Doctoral Dissertation, Institute of Education, University of London.

TRIESCHMAN, A.E. (1969). The other 23 hours: Child-care work with emotionally disturbed children in a therapeutic milieu. Chicago: Aldine.

WOOLFOLK, R.L., WOOLFOLK, A.E., GARLINSKY, K.S. (1977). Non-verbal Behavior of Teachers: Some Empirical Findings. Environmental Psychology and Non-verbal Behavior, 2 (1), 45-61.

**FIGURE 1**

**PLAN DE L'UNITE DE VIE**

FIGURE 2

TERRITOIRE COUVERT PAR LA CAMERA A

FIGURE 3

TERRITOIRE COUVERT PAR LA CAMERA B

FIGURE 4

TERRITOIRE COUVERT PAR LA CAMERA C

FIGURE 5

TERRITOIRE COUVERT PAR LES TROIS CAMERAS

TABLEAU 1

DUREE MOYENNE D'INTERACTIONS DYADIQUES ENFANTS-EDUCATEURS AU COURS DE RECREATIONS, DE TEMPS LIBRES ET DE TRANSITIONS DANS UN INTERNAT DE REEDUCATION POUR ENFANTS MESADAPTES SOCIO-AFFECTIFS

| | EDUCATEURS | | | | EDUCATRICES | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | $\bar{X}$ | E.T. | N. INTERACTIONS | | $\bar{X}$ | E.T. | N. INTERACTIONS |
| A. | 17.51 | 13.15 | 58 | D. | 14.14 | 16.14 | 50 |
| B. | 10.38 | 8.71 | 20 | E. | 11.29 | 9.36 | 63 |
| C. | 14.97 | 24.68 | 38 | | | | |
| F | 1.29 | | | t | 1.17 | | |
| p. | N.S. | | | p. | N.S. | | |
| $\Sigma ♂$ | 15.45 | 17.35 | 116 | $\Sigma ♀$ | 12.56 | 12.82 | 113 |

t = 1.43
p. = N.S.

TABLEAU 2

FREQUENCE DES INTERACTIONS DIADIQUES ENFANTS-EDUCATEURS OU L'ON OBSERVE CHEZ L'EDUCATEUR DES SIGNES DE TETE AFFIRMATIFS ET NEGATIFS, DES POINTERS, DES TOUCHERS, DES AUTOMANIPULATIONS, DES PENCHER VERS, AINSI QUE LES POSTURES MAINS SUR LES HANCHES ET BRAS CROISES

| | ♀ (N = 113) | | ♂ (N = 116) | | | | ∈ ♀♂ (N = 229) | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | (N) | % | (N) | % | $x^2$ | p. | (N) | % |
| Oui | (24) | 21.2 | (9) | 7.8 | 8.43 | .01 | (33) | 14.4 |
| Toucher (total) | (26) | 23 | (21) | 15.5 | 0.84 | N.S. | (47) | 20.5 |
| - Apaiser | (4) | 3.5 | (6) | 5.2 | 0.36 | N.S. | (10) | 4.4 |
| - Attention | (5) | 4.4 | (1) | 0.9 | 1.62 | N.S. | (6) | 2.6 |
| - Consigne | (18) | 15.9 | (17) | 14.7 | .07 | N.S. | (35) | 15.3 |
| - Contrôle | (4) | 3.5 | (0) | 0 | 2.37 | N.S. | (4) | 1.8 |
| - Utilitaire | (0) | 0 | (1) | 0.9 | 0.98 | N.S. | (1) | 0.4 |
| Se pencher vers | (19) | 16.8 | (18) | 15.5 | .07 | N.S. | (37) | 16.2 |
| Automanipulation | (34) | 30.1 | (19) | 16.4 | 6.05 | .02 | (53) | 23.1 |
| Non | (6) | 5.3 | (4) | 3.5 | 0.47 | N.S. | (10) | 4.4 |
| Pointer l'enfant | (6) | 5.3 | (18) | 15.5 | 6.36 | .02 | (24) | 10.5 |
| Bras croisés | (13) | 11.5 | (3) | 2.6 | 7.01 | .01 | (16) | 7 |
| Une main sur hanche | (12) | 10.6 | (20) | 17.2 | 2.88 | .10 | (32) | 14 |
| Deux mains sur hanches | (9) | 8.0 | (3) | 2.6 | 2.34 | N.S. | (12) | 5.2 |
| Pointer une direction ou un objet | (36) | 31.9 | (21) | 18.1 | 5.79 | .02 | (57) | 24.9 |

TABLEAU 3

FREQUENCE DES INTERACTIONS DYADIQUES ENFANTS-EDUCATEURS
OU L'ON OBSERVE DES TOUCHERS

| | EDUCATEURS | | | | | EDUCATRICES | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | TOUCHERS | | | | | TOUCHERS | | | |
| | PAR L'EDUCATEUR | | PAR L'ENFANT | | | PAR L'EDUCATRICE | | PAR L'ENFANT | |
| | (N) | % | (N) | % | | (N) | % | (N) | % |
| A. | (12) | 20.7 | (9) | 15.5 | D. | (9) | 18.0 | (1) | 0.5 |
| B. | (4) | 20.0 | (1) | 5.0 | E. | (17) | 27.0 | (4) | 6.4 |
| C. | (21) | 18.1 | (17) | 14.7 | | | | | |
| $\Sigma$♂ | (21) | 18.1 | (17) | 14.7 | $\Sigma$♀ | (26) | 23.0 | (5) | 4.4 |

| | $x^2$ | p. |
|---|---|---|
| Touchers par les éducateurs | | |
| Différence entre les ♂ | 0.94 | N.S. |
| Différence entre les ♀ | 1.27 | N.S. |
| Différences entre les ♂ et les ♀ | 0.84 | N.S. |
| Touchers par les enfants | | |
| Différence entre les ♂ | 1.96 | N.S. |
| Différence entre les ♀ | 1.25 | N.S. |
| Différence entre les ♂ et les ♀ | 5.77 | .02 |
| Touchers des éducteurs vs touchers des enfants | | |
| Educateurs vs enfants | 0.50 | N.S. |
| Educatrices vs enfants | 14.95 | .01 |

Ecole de psycho-éducation
Faculté des Arts et des Sciences
Université de Montréal
750, boul. Gouin est
Montréal, Québec
Canada, H2C 1A6

8270545

Niveau(x) d'enseignement: 5 Numéro EDUQ : 8270545
Centre d'intérêt: 260

Tremblay, Richard-Ernest.

Les caractéristiques des internats de rééducation susceptibles d'avoir un impact positif sur les adolescents délinquants : étude critique de résultats de recherche / Richard E. Tremblay ; [Equipe de recherche sur les interventions en sciences humaines]. -- Montréal : Université de Montréal, Ecole de psycho-éducation, 1980.
54 f. ; 28 cm. -- (Rapport de recherche / Université de Montréal, Equipe de recherche sur les interventions en sciences humaines)

Bibliographie: f. [48]-54.

Cote Dewey: 365.42/T789c Cote LC: HV/9081

Descripteur(s): *Délinquance *Adolescent *Rééducation *Internat *Milieu social *Revue de la recherche

Identificateur(s) de sujet: *Traitement *Personnel de rééducation

L'auteur présente et critique un certain nombre de résultats de recherches récentes concernant la qualité des internats de rééducation pour adolescents délinquants; il examine plus particulièrement les caractéristiques des internats susceptibles d'avoir un impact positif sur les mineurs en difficulté avec la loi. Trois aspects sont successivement abordés: les modèles de traitement (modèle carcéral, modèle réforme, modèle thérapeutique), le personnel (rôle, attitude, impact), le climat social (variables affectant la qualité du climat social et variables affectées par ce climat).

La revue de la documentation porte sur quelque 75 documents, monographie ou articles, en majorité de langue anglaise et postérieurs à 1970. Les recherches retenues sont de type scientifique et utilisent des méthodes quantitatives pour vérifier la validité des inférences.

L'utilisation du comportement et de l'évolution psychologique (le jeune récidive-t-il?) comme critère de succès du traitement après l'insertion sociale ne permet pas d'identifier de conditions optimales de traitement. Toutefois, si l'on retient comme critère d'efficacité l'évolution du comportement lors du séjour en institution, certains modèles de traitement semblent plus efficaces auprès de certaines clientèles; par ailleurs, l'attitude du personnel joue un rôle important en influençant la qualité du climat social de l'internat. L'étude souligne également l'importance du type de leadership exercé par les responsables des internats.

Type de document: r
Auteur de l'analyse: fr

E D U Q 8270545

Rapport de recherche

# LES CARACTERISTIQUES DES INTERNATS DE REEDUCATION SUSCEPTIBLES D'AVOIR UN IMPACT POSITIF SUR LES ADOLESCENTS DELINQUANTS: ETUDE CRITIQUE DE RESULTATS DE RECHERCHE

Equipe de Recherche sur
les Interventions en Sciences Humaines
( E.R.I.S.H. )

Ecole de psycho-éducation
Faculté des Arts et des Sciences
Université de Montréal

E D U Q 8270545

# LES CARACTERISTIQUES DES INTERNATS DE REEDUCATION SUSCEPTIBLES D'AVOIR UN IMPACT POSITIF SUR LES ADOLESCENTS DELINQUANTS: ETUDE CRITIQUE DE RESULTATS DE RECHERCHE

Richard E. Tremblay, Ph.D. *
Université de Montréal

Montréal
Août 1980

---

* Je tiens à remercier pour sa collaboration à ce travail Minh Trinh, M.L.S., documentaliste au Centre de Documentation de l'Equipe de Recherche sur l'Intervention en Sciences Humaines (ERISH), Ecole de psycho-éducation, Faculté des Arts et des Sciences, Université de Montréal

CONTENU


| | |
|---|---|
| INTRODUCTION | 1 |
| LES MODELES DE TRAITEMENT | 5 |
| Le modèle carcéral | 6 |
| Le modèle réforme | 7 |
| Le modèle thérapeutique | 8 |
| Conclusions | 12 |
| LE PERSONNEL | 18 |
| Le personnel a-t-il une influence sur l'efficacité d'un internat de rééducation? | 19 |
| Quelles sont les attitudes et autres caractéristiques personnelles des éducateurs qui ont un impact positif? | 21 |
| Comment favoriser le développement de ces attitudes et autres caractéristiques du personnel? | 27 |
| LE CLIMAT SOCIAL | 34 |
| Variables influençant la qualité du climat social | 35 |
| - Ratio résidents - membres du personnel | 35 |
| - Les attitudes du personnel | 36 |
| - Les modèles de traitement | 38 |
| - Stabilité et changement du climat social | 39 |
| Variables influencées par le climat social | 39 |
| - Evolution du comportement en cours de traitement | 40 |
| - La récidive | 41 |
| CONCLUSIONS | 43 |
| REFERENCES | 48 |

*The policymaker and the clinician share the unhappy responsibility of having to make important decisions on the basis of inadequate data. Indeed, they cannot suspend their obligations pending the hoped for but elusive day when the researchers will provide them with ultimate and definitive answers.*

*Parloff, 1979, p. 302*

## INTRODUCTION

Dans cet exposé je tente de présenter et de critiquer un certain nombre de recherches récentes qui m'apparaissent représenter des connaissances que nous possédons concernant la qualité des internats de rééducation pour adolescents délinquants et plus particulièrement les caractéristiques des internats susceptibles d'avoir un impact positif sur les mineurs en difficulté avec la loi.

Le type de recherche dont il est question dans cet exposé est la recherche dite scientifique utilisant des méthodes quantitatives pour vérifier la validité des inférences.

J'ai volontairement choisi de me limiter à ce type de recherche même si à l'occasion j'utilise pour fins de discussion les exposés résultants d'expériences professionnelles et qu'en conclusion je propose que la recherche scientifique nous a certainement moins appris sur le sujet, à date, que certaines expériences professionnelles (1). L'avantage de la méthode scientifique provient du fait que petit à petit elle

---

(1) Je conclus plus précisément que des résultats de recherches scientifiques me portent à me fier à un leader possédant une "*image du monde cohérente*" et convaincu de ce qu'il fait pour créer des conditions de traitement favorables au développement des adolescents délinquants.

accumule des connaissances plus sûres et plus transmissibles que l'expérience professionnelle et qu'ainsi, à long terme, nous obtenons des connaissances relativement complètes pour des phénomènes d'une complexité dépassant l'entendement dans la seule expérience d'une vie (cf Jacob, 1977).

Dans le plan de cet exposé j'avais prévu aborder beaucoup plus de caractéristiques des internats de rééducation que je ne le fais dans le document final. D'une part le temps que je pouvais y consacrer a limité l'envergure de l'exposé, mais les limites proviennent aussi du nombre et de la qualité des recherches sur certaines des caractéristiques des internats de rééducation. Je pense pouvoir affirmer que malgré, ou peut-être à cause des critiques virulentes qui ont été adressées aux internats de rééducation ces dernières années, fort peu de recherches de qualité ont tenté de comprendre les mécanismes permettant de les améliorer.

Les trois grands thèmes que j'ai abordés sont relativement bien documentés quoique dans la majorité des cas, pour utiliser un cliché, nous faisons face à plus de questions que de réponses.

Dans la littérature concernant le traitement des délinquants nous retrouvons de la matière pour les optimistes et les pessimistes. D'une façon générale les personnes qui utilisent une approche rigoureusement scientifique apparaissent pessimistes (et le sont parfois) parce que leurs résultats tendent à démontrer que l'intervention la mieux

planifiée et exécutée ne donne pas les résultats espérés et bien souvent ne donne pas plus de résultats que l'absence d'interventions (cf e.g. Clarke et Cornish, 1976).

Par contre si l'on s'en donne la peine, il est facile d'identifier une longue liste de recherches qui rapportent des succès encourageants (cf e.g. Gendreau et Ross, 1979).

Sachant que cet exposé était destiné à des praticiens plus que des chercheurs, j'ai longtemps hésité entre l'approche optimiste et l'approche pessimiste. En me fiant aux résultats les plus sûrs j'avais peur de contribuer au découragement périodique des praticiens. Par contre, en prenant l'approche optimiste, i.e. en me fiant à tous ceux qui rapportent des succès sans une analyse trop critique de leur méthodologie, j'avais peur de contribuer à une autre vague d'optimisme fondée sur des données que l'on prétend scientifiques.

Je n'aime ni l'une ni l'autre de ces options et j'ai, bien entendu, pris "*la bonne*"; celle de me fier le plus possible aux résultats les plus rigoureux tout en maintenant un optimisme de coureur de marathon, i.e. que si la recherche actuelle ne montre pas que nous obtenons les résultats que nous espérons obtenir, c'est que nos objectifs sont souvent irréalistes à court terme; mais à long terme il est possible de réaliser ces objectifs si nous acceptons de rester dans la course et de faire un pas à la fois.

J'ai tenté d'avoir une attitude critique dans cet exposé. Je n'ai pas toujours réussi. Certains thèmes me tiennent plus à coeur et j'y perd mon esprit critique. J'espère donc que le lecteur saura être vigilant.

Pour ceux qui comptent trouver ici un guide précis pour l'organisation des internats de rééducation je leur conseille d'arrêter immédiatement la lecture du document et de se procurer un des excellents livres rédigés par les théoriciens et les praticiens de l'intervention rééducative.

## LES MODELES DE TRAITEMENT

J'entends par "*modèle de traitement*" l'articulation de principes qui guident la sélection des objectifs poursuivis par l'intervention ainsi que l'articulation de principes qui guident le choix des moyens pour atteindre ces objectifs. Certains qualifient ce modèle de "*philosophie de traitement*" ou "*d'idéologie de traitement*" (cf Langelier, 1978; Reichertz, 1978) (1).

Dans l'histoire de l'intervention auprès des adolescents délinquants plusieurs modèles ont été proposés et utilisés. Brièvement mentionnons le modèle "*carcéral*" qui propose comme solution à la délinquance de mettre à l'écart le délinquant pour le punir et protéger la société (cf Sanders, 1970; Tremblay, 1976); le modèle "*réforme*" qui propose d'instruire, d'entraîner à un métier et d'inculquer une discipline stricte pour permettre au délinquant de gagner sa vie et résister aux tentations (cf Lehman, 1972, Sanders, 1970; Milham et al., 1975; Tremblay, 1976); le modèle "*thérapeutique*" qui propose de changer les comportements (approche behaviorale) ou l'organisation de la personnalité (approche psychodynamique) du délinquant pour le rendre plus adapté à son environnement ou pour le rendre plus "*équilibré*" dans son organisation psychique (cf Lehman, 1972; Tremblay, 1976); le modèle "*sociologique*" qui propose une transformation des conditions de l'environnement qui

---

(1) Une philosophie de l'intervention sous tend certainement l'élaboration des modèles de traitement, mais l'utilisation des termes "*philosophie*" et "*idéologie*" de traitement apparaissent impliquer moins de précision que le terme "*modèle*" quant aux objectifs poursuivis et aux moyens utilisés.

conduisent l'individu à présenter des comportements délinquants (cf Mays, 1959; Bevin et Holden, 1966) (1).

Plusieurs études depuis la fin des années 1940 ont tenté de vérifier l'efficacité des modèles de traitement (2).

Le modèle carcéral

Nous avons très peu d'informations quant à l'efficacité de l'utilisation d'un modèle carcéral "*pur*" pour les mineurs. Bien que toutes les formes d'intervention impliquant le retrait du délinquant de son milieu pour le placer en institution peuvent être considérée comme utilisant (en partie) le modèle carcéral, bien peu de professionnels de l'intervention ont proposé au vingtième siècle de se limiter à "*enfermer*" le mineur délinquant jusqu'à la fin de sa sentence. L'abandon officielle de cette philosophie d'intervention ne veut pas dire que dans les faits plusieurs interventions ne se limitent pas à retirer le mineur de la société. Cependant les études de l'efficacité de ces interventions sont difficiles à réaliser puisqu'il s'agit en quelque sorte de l'étude d'interventions "*interdites*". (3)

---

(1) Ce modèle de traitement ne sera pas discuté ici puisqu'il ne s'agit pas d'une intervention en internat de rééducation.

(2) Il est à noter que ces modèles de traitement ne sont pas utilisés uniquement auprès des délinquants. D'une façon générale ces modèles, particulièrement les modèles thérapeutiques, sont utilisés avec des névrosés, des psychotiques, des déficients mentaux, etc. Plusieurs études d'efficacité des modèles auprès de ces clientèles ont été effectuées.

(3) Voir le texte de Trépanier dans ce volume pour entrevoir la disparition possible de ces interdits.

Une étude de tous les délinquants qui ont reçu une sentence durant les mois de mai et juin 1957 dans la région métropolitaine de Londres (Home Office, 1969) indique qu'un seul mineur âgé entre huit et dix-sept ans a été placé dans un centre de détention à sa première sentence. Par ailleurs, pour des mineurs de la même catégorie d'âge qui avaient déjà reçu une sentence, seize ont été envoyés dans un centre de détention et un a été emprisonné. Un follow-up de cinq ans a indiqué que 75% des individus placés au centre de détention avaient récidivé.

Le modèle réforme

Plusieurs études ont tenté de vérifier l'efficacité de l'utilisation du modèle de traitement qui met l'accent sur l'instruction, le travail et la discipline. Les résultats en termes de récidive sont très variables. Une revue de quinze (15) études follow-up de garçons (8 à 20 ans) ayant séjourné dans des internats de rééducation qui utilisent (en principe) le modèle réforme aux Etats-Unis et en Angleterre indique des taux de succès (i.e. sans récidive après de 1.5 à 5 ans, selon l'étude) variant entre 13.6% et 64.7% (cf. Tremblay, 1976).

Dunlop (1975) a démontré que la variation du taux de récidive pouvait être associée à certaines caractéristiques des milieux utilisant le modèle "*réforme*" pour des garçons âgés de 13 à 15 ans. Elle a mis en relation l'importance accordée à différents aspects du traitement (apprentissage d'un métier, loisirs, scolarisation, relations avec les pairs, religion, responsabilités, punition, etc.) avec le taux de récidive

de chacune des institutions étudiées; cette analyse lui a permis de mettre en évidence le fait que les institutions accordant de l'importance à l'apprentissage d'un métier avaient un meilleur taux de succès que les autres institutions. Clarke et Cornish (1976) ont commenté cette recherche en indiquant que le meilleur taux de succès n'était peut-être pas dû à l'apprentissage du métier comme tel mais plutôt au meilleur comportement des garçons dans ces institutions de même qu'à un taux d'évasions moins élevé.

Je pense que ce commentaire de Clarke et Cornish doit être retenu. Sachant que l'étude a été réalisée au moment où les internats de rééducation pour adolescents délinquants en Angleterre passaient de l'idéologie du modèle "*réforme*" à l'idéologie des modèles "*sociologique et thérapeutique*" (après la loi de 1969, cf. H.M.S.O., 1969), il est possible que les internats qui gardaient l'approche traditionnelle avaient un meilleur impact sur les garçons que les institutions qui tentaient de s'adapter à une philosophie de traitement imposée par une loi, souvent mal comprise et créant des divisions profondes au sein des équipes d'intervenants (cf Milham, et al. 1975; Heal et Cawson, 1975; Tremblay, 1978). Nous reviendrons sur ces caractéristiques de l'internat de rééducation lorsque nous discuterons du climat social.

Le modèle thérapeutique

La majorité des études de l'efficacité des modèles de traitement auprès des adolescents délinquants ont tenté de vérifier l'efficacité du modèle thérapeutique en comparant ce modèle à une approche dite

tradidionnelle qui s'avère habituellement une variation du modèle réforme.

D'une façon générale les études du modèle thérapeutique permettent d'observer des taux de succès beaucoup plus satisfaisants que les taux de succès observés lors des études du modèle réforme. Une analyse de neuf (9) études de traitements d'inspiration behaviorale ou psychodynamique avec des garçons et des filles de 13 à 18 ans indique des taux de succès variant entre 43.6% et 80% après des follow-up de 6 mois à 17 ans (cf. Tremblay, 1976).

Cependant la majorité de ces études utilisent des devis expérimentaux souvent très inadéquats. Les études qui utilisent des devis expérimentaux plus adéquats rapportent des taux de succès plus faibles: e.g. 30% pour une étude de Cornish et Clarke (1975); 52% pour une étude de Jesness (1975); 58.2% pour une étude de Bossé et Leblanc (1980 a). Ces études démontrent aussi qu'il y a très peu de différences de taux de récidive entre le groupe expérimental (modèle thérapeutique) et le groupe de comparaison, que ce dernier soit traité par le modèle réforme (cf. Jesness, 1971: Cornish et Clarke, 1975) ou qu'il ne soit pas du tout traité (cf. Bossé et Leblanc, 1980 a).

Jesness (1975) a publié les résultats d'une étude où il compare l'efficacité du modèle behavioral à l'efficacité du modèle psychodynamique (analyse transactionnelle). Chacun des modèles était utilisé dans une institution différente mais la distribution des garçons soumis au traitement était aléatoire à partir d'un même bassin de population.

Après deux ans de follow-up le taux de non-récidive des garçons ayant séjourné à l'institution utilisant l'approche psychodynamique était de 52.4% alors qu'il était de 51.9% pour les garçons ayant séjourné à l'institution utilisant l'approche behaviorale.

Plusieurs aspects de cette étude méritent d'être soulignés. Premièrement, dans l'ensemble les deux modèles de traitement donnent des résultats semblables quant au taux de récidive. Deuxièmement, lorsque Jesness a étudié les caractéristiques des garçons qui récidivaient il a pu déceler une différence entre les récidivistes provenant de chacun des modèles; le modèle behavioral semblait réussir mieux avec les garçons dits manipulateurs et les garçons présentant une réaction émotive situationnelle, alors que le modèle psychodynamique semblait réussir mieux avec des garçons névrotiques et agressifs de même qu'avec des garçons passifs non-socialisés. Troisièmement, le taux de récidive attribué à chacune des institutions a diminué d'environ 10% lorsque Jesness compare ses résultats avec le taux de récidive de chacune des institutions avant qu'elles débutent l'utilisation de leur modèle de traitement respectif, c'est-à-dire lorsqu'elles utilisaient un modèle de traitement tradidionnel.

Bien que ce dernier résultat ne peut être définitivement attribué à l'effet de l'utilisation des modèles de traitement (4), il semble indiquer qu'une institution qui adopte un modèle de traitement

---

(4) A cause du devis expérimental (de type pré-test/post-test seulement) on peut attribuer cette différence à d'autres facteurs comme une modification des clientèles avant et après le début de l'expérience.

clairement déterminé, qui entraîne son personnel et qui participe à une expérience de comparaison avec une autre institution peut améliorer son taux de succès.

Jesness au cours de la même étude a démontré des changements importants sur le plan du comportement et de la personnalité chez les garçons entre le début et la fin du traitement. Chacun des modèles de traitement semble avoir des effets différents chez des garçons qui ont des caractéristiques différentes.

Bossé et Leblanc (1979) ont obtenu des résultats semblables. Ils ont démontré premièrement que les sujets traités à Boscoville (5) manifestaient une évolution psychologique plus prononcée entre le début et la fin du traitement, que des sujets non-traités et que, deuxièmement, les sujets les plus fragiles sur le plan psychologique au début du traitement progressaient plus, entre le début et la fin du traitement, que les sujets les plus forts.

Ce type de résultats démontrant des changements importants sur le plan du comportement et de la personnalité en cours de traitement résidentiel permet, peut-être, d'observer l'effet réel de l'internat de rééducation, alors que les études centrées sur la récidive ou l'adaptation sociale une fois que le garçon a quitté l'institution permettent, peut-être, d'observer surtout les effets de l'absence de traitement continue après l'internat (cf. Jesness, 1971; Novotny et Burnstein, 1974; McMichael, 1974; Tremblay, 1976; Bossé et Leblanc, 1979, 1980 b).

---

(5) Boscoville utilise un modèle de traitement d'inspiration psychodynamique avec certaines caractéristiques du modèle behavioral (cf. Guindon, 1969; Gendreau, 1978; Tremblay, 1976; Cusson et Leblanc, 1980).

Conclusions

J'ai tenté dans cette partie de présenter quelques résultats de recherche qui illustrent l'état actuel de nos connaissances concernant l'utilité des modèles de traitement pour l'intervention auprès d'adolescents délinquants en internat de rééducation.

La première conclusion à tirer est d'ordre méthodologique. Il est excessivement difficile d'arriver à réaliser une étude de l'efficacité d'un modèle de traitement en utilisant des procédures méthodologiques qui nous permettrons d'avoir confiance dans nos résultats. Seul les essais cliniques nous permettent d'avoir cette confiance et fort peu de chercheurs et de cliniciens sont prêts à en payer le coût (cf Tremblay, 1981).

La deuxième conclusion porte sur le concept de "*modèle de traitement*". Il ne suffit pas de décider d'utiliser un modèle donné pour qu'effectivement dans la pratique le modèle soit utilisé comme un autre l'utilise. Les modèles de traitement ne sont pas comme des médicaments. Il peut y avoir autant de différences entre deux institutions qui se réclament du modèle behavioral qu'il y a de différence entre chacune de ces institutions et une autre qui se réclame du modèle psychodynamique.

La troisième conclusion porte sur les objectifs du traitement en internat de rééducation. Si l'objectif de l'internat est de "*rééduquer*" (i.e. traiter d'une façon définitive) l'adolescent délinquant entre le temps de son entrée dans l'internat et le temps de sa sortie (6), je pense que l'on peut conclure que les études de la récidive, de

---

(6) Cet objectif m'apparaît être un idéal impossible à atteindre que certains intervenants trop optimistes se sont imposés et qui crée, autant chez le délinquant lui-même, que chez l'intervenant et la société en générale un pessimisme néfaste une fois que l'on constate à long terme les résultats de l'intervention (cf Watzlawick, 1978, p. 164-165).

l'adaptation sociale et de l'évolution psychologique des garçons quelques années après leur sortie de l'institution montrent assez clairement non seulement que les différents modèles de traitement actuels ne sont pas plus efficaces l'un que l'autre, mais aussi qu'ils ne sont pas beaucoup plus efficaces que l'absence de traitement. Cependant si l'objectif de l'internat de rééducation est d'aider l'adolescent à évoluer au cours de son séjour en institution nous pouvons conclure que des études (e.g. Jesness, 1975; Bossé et Leblanc, 1979) semblent montrer que certains modèles de traitement sont plus efficaces que d'autres pour certains types d'individus.

Cette dernière constatation conduit à l'idée du traitement différentiel, c'est-à-dire à l'idée que l'intervention doit être appropriée à l'individu, qu'il est illusoire de penser qu'un seul modèle de traitement peut répondre adéquatement à la rééducation de tous les délinquants.

Cette idée a déjà été proposée de façon éloquente par Sullivant, Grant et Grant (1957) et a donné lieu à plusieurs expériences. Si l'on se fie à l'expérience du Shawbridge Youth Center (cf. Brill et Reitsma, 1978) il semble cependant qu'il soit particulièrement difficile d'arriver à créer dans une même institution des caractéristiques d'intervention qui se conforment aux caractéristiques théoriquement nécessaires pour chacun des types de délinquants (Brill, 1979). Cette difficulté n'est probablement pas étrangère au fait que plusieurs spécialistes de l'intervention résidentielle auprès d'adolescents délinquants concluent à la suite de recherches empiriques (cf e.g. Reichertz, 1978) ou d'expériences

personnelles et de réflexions (Langelier, 1978; Gendreau, 1978) que le personnel d'un internat de rééducation doit partager une philosophie de l'intervention pour obtenir des résultats satisfaisants. Il est difficile pour un groupe d'adultes de partager une philosophie de l'intervention, i.e. "*une image du monde*" (cf. Watzlawick, 1978), de la défendre devant un groupe de délinquants et finalement de les convaincre de la partager. Il est probablement encore plus difficile pour ces éducateurs d'accepter que plusieurs philosophies de l'intervention doivent être utilisées selon le type de délinquants qu'ils doivent traiter. On exige ici une solidarité dans la diversité déjà très difficile à atteindre dans des conditions beaucoup moins taxantes que le traitement de délinquants. Je pense que nous nous confrontons ici aux limites des personnes qui ont pour tâche de réaliser ce que les "Modèles" proposent. C'est le sujet de la section qui suit, mais avant d'y passer j'aimerais ajouter une dernière réflexion concernant l'utilité d'un modèle de traitement pour améliorer l'efficacité d'un internat de rééducation.

Chacun a évidemment son petit modèle de traitement et l'internat de rééducation qui officiellement dit ne pas en avoir en propose déjà un. Lorsque nous parlons de modèle de traitement nous nous référons habituellement à un modèle articulé auquel on peut référer parce qu'il est écrit noir sur blanc. J'aimerais prendre le cas de Boscoville pour illustrer l'utilité d'un tel modèle.

Cusson et Leblanc (1980 p. 153) concluent à la suite de leur étude compréhensive de Boscoville: "*Le modèle proposé par Boscoville est précis, cohérent, mûr, parcimonieux et empirique*". Au cours

de cette même étude il a été démontré que le taux de récidive des garçons admis à Boscoville en 1974 et 1975 était de 53% (Bossé et Leblanc, 1980 a).

Jeannine Guindon a défendu une thèse de doctorat décrivant un modèle de rééducation inspiré de l'expérience de Boscoville (Guindon, 1969). Cette conceptualisation d'un processus de rééducation est devenue pour plusieurs internats de rééducation au Québec, dont Boscoville, le modèle de référence (cf. Batshaw, 1975). De plus, cette conceptualisation a servi de modèle de référence pour la formation des éducateurs formés à l'Ecole de psycho-éducation de l'Université de Montréal (Guindon, 1974).

Etant donné que la très grande majorité des éducateurs de Boscoville au moment de l'étude du GRIJ (7) avaient reçu une scolarité de niveau maîtrise à l'Ecole de psycho-éducation de l'Université de Montréal (31/41, 5 avaient un baccalauréat de la même institution, cf. Cusson et Leblanc, 1980), il est permis de proposer qu'au moment de l'étude Boscoville réunissait toutes les conditions pour qu'un modèle théorique formel d'intervention auprès des délinquants soit effectivement mis en pratique.

Hors si nous nous fions au taux de récidive, le "succès" de Boscoville n'est pas meilleur après l'utilisation d'un modèle théorique formalisé qu'il ne l'était avant. En effet, deux études

---

(7) Groupe de recherche sur l'inadaptation juvénile, Université de Montréal. Ce groupe de recherche est dirigé par Marc Leblanc.

du taux de récidive des garçons admis à Boscoville entre 1954 - 1961 et 1962 - 1965 indiquent un taux de récidive respectif de 49.4% et de 46.7% (Landreville, 1967; Petitclerc et Landreville, 1974) alors que le taux de récidive pour la période 1974 - 1977 était de 53% (Bossé, Leblanc, 1980a).

Il serait évidemment préférable de comparer l'évolution des garçons durant le traitement mais nous n'avons pas, pour la période 1954 - 1965, des informations comparables à celles pour la période 1974 - 1977. Nous pensons cependant être ici en présence d'un bon exemple des limites de l'utilité d'un modèle théorique formalisé d'intervention. En fait, on peut proposer que Boscoville réussissait aussi bien (peut-être mieux) son travail de rééducation avant 1969 avec des éducateurs qui avaient une formation universitaire moins poussée (8) et un modèle de traitement en évolution (9) qu'après 1969 alors que des éducateurs *"plus formés"* utilisaient un modèle de traitement plus formalisé. Pour caricaturer, on pourrait avancer que l'expérience de Boscoville avant 1969 servit à écrire une théorie, alors que l'expérience après 1969 servit à appliquer cette théorie.

A mon avis le traitement aurait pu devenir plus efficace si on n'avait pas tenté d'appliquer *"la recette"* décrite noir sur blanc. Je ne veux pas ici comdamner la conceptualisation de modèles d'intervention, mais plutôt proposer aux intervenants qu'il s'agit de guides qu'on apprend avec notre pensée logique

---

(8) La majorité des éducateurs de Boscoville à cette époque avaient reçu un certificat de l'Institut de Psychologie de l'Université de Montréal après 3 ans d'étude. Quelques-uns avaient obtenu une licence en 1967, 1968 et 1969. Pour une historique de cette formation voir Tremblay et al., 1980.

(9) Gilles Gendreau a exposé par écrit pour la première fois en 1960 les principes de traitement qui guidaient les éducateurs de Boscoville.

mais que l'on doit oublier dans l'action pour se fier à notre intuition; que ce soit l'intuition d'un éducateur ou l'intuition d'une collectivité d'éducateurs. En termes neurologiques contemporains nous pouvons postuler que la théorie formelle est traitée par l'hémisphère cérébral gauche (la pensée logique) alors l'action est guidée par l'hémisphère cérébral droit (l'intuition) (Gazzaniga et Ledoux, 1978; Sperry, 1968). Il semble qu'il soit extrêmement difficile d'être compétent dans ces deux formes d'activités nerveuses, i.e. qu'une façon de traiter l'information domine sur l'autre et peut conduire à un choix de carrière particulier (cf Bakan, 1969; Ornstein, 1978; Weiten et Etaugh, 1973). Je ne serais pas surpris de constater que les meilleurs éducateurs d'adolescents délinquants utilisent de préférence leur hémisphère droit et que les efforts de leur inculquer une théorie formelle, logique, articulée inhibe leur activité spontanée et réduit leur efficacité.

Je pense, que les éducateurs de Boscoville d'avant 1969 utilisaient plusieurs références théoriques comme inspiration à leur action (e.g. Redl et Wineman, Piaget, Bettelheim, Aebli, Erikson, etc.) mais que dans l'ensemble leurs décisions au niveau de l'action étaient surtout guidées par le bon sens (10) de chacun qu'on articulait en un bon sens collectif pour présenter aux garçons une *"image cohérente du monde"* (cf Erikson, 1959; Gendreau, 1978; Guindon, 1969).

---

(10) Le bon sens de l'éducateur auquel je me réfère est aussi appelé l'intuition, et *"sens clinique"* par ceux qui ont reçu une certaine formation.

## LE PERSONNEL

Nous venons de voir que, d'après nos connaissances actuelles des effets des internats de rééducation sur des adolescents délinquants, les modèles de traitement ont une valeur relative. Les modèles de traitement sont des concepts qui ne peuvent, en soi, rééduquer des délinquants. Ce sont des individus qui utilisent tant bien que mal ces concepts pour orienter leurs actions auprès des garçons. Comme le souligne Gendreau: "les animateurs (ie personnel) sont le premier pôle de conscience du milieu, la base sur laquelle repose la qualité fonctionnelle de la structure d'ensemble qu'il représente" (1978, p. 92).

Malgré cette affirmation que nous retrouvons chez plusieurs autres cliniciens (cf Roumayon, 1977, dans Parizeau, 1978; Hébert, 1976) et qui rejoint notre "*bon sens*", il n'est pas facile de retrouver des études empiriques rigoureuses qui en démontrent la vérité.

A l'aide des quelques études que j'ai pu identifier je vais quand même tenter de répondre aux questions suivantes:

1- Le personnel a-t-il une influence sur l'efficacité d'un internat de rééducation pour adolescents délinquants ?

2- Quelles sont les attitudes et les autres caractéristiques personnelles des éducateurs qui ont un impact positif sur l'efficacité d'un internat de rééducation ?

## 3- Comment peut-on favoriser le développement de ces attitudes et autres caractéristiques ?

### 1- Le personnel a-t-il une influence sur l'efficacité d'un internat de rééducation ?

Pour répondre à cette question nous faisons face à un problème méthodologique de taille. Lorsque nous parlons d'internat de rééducation nous faisons référence à plusieurs membres du personnel qui interagissent entre eux, avec les garçons et avec les autres aspects du milieu (11). Isoler l'influence de chacun des individus devient particulièrement difficile.

Si nous nous référons aux études des effets de la psychothérapie nous avons là une situation similaire à celle de la rééducation d'adolescents délinquants. Cependant la relation duelle, client-thérapeute, permet, d'un point de vue méthodologique, de mieux identifier les effets du thérapeute sur le client. Ces études (cf. Marshall, 1980 a, 1980 b; Parloff, 1979) concluent que certains thérapeutes sont plus efficaces que d'autres; i.e. qu'ils réussissent mieux à provoquer les changements désirés chez les clients.

Dans une situation méthodologique similaire, mais cette fois-ci avec des délinquants, Sinclair (1971 et 1975) a démontré que certaines caractéristiques des couples responsables de foyers de probation

---

(11) cf. Le Concept de structure d'ensemble d'un milieu de rééducation proposé par Gendreau (1978).

en Angleterre avaient une influence déterminante sur la récidive des adolescents qui leurs étaient confiés.

Martin (1977) a par ailleurs étudié les comportements inadéquats d'adolescents délinquants dans un internat de rééducation en Angleterre. Il a réussi à démontrer que certains éducateurs rapportaient, après leur présence avec les adolescents (garçons et filles), plus d'incidents perturbant que d'autres éducateurs; et que ces éducateurs avaient des attitudes à l'égard des adolescents qui les distinguaient des autres éducateurs.

Tremblay (1976) a étudié la cohésion des perceptions qu'ont les éducateurs du comportement des garçons qui leurs sont confiés dans quinze (15) unités de rééducation au Québec et en Angleterre.

L'association de cet indice de cohésion des perceptions des éducateurs à un indice de satisfaction des garçons à l'égard de leur unité de vie a permis de démontrer que plus les éducateurs s'entendaient entre eux quant aux comportements des garçons plus les garçons étaient satisfaits de leur unité de vie.

Ces quelques résultats de recherche permettent de confirmer le sens commun (clinique) qui attribue au personnel d'un internat de rééducation un rôle premier dans l'efficacité de l'institution. Il s'agit cependant ici d'un très petit nombre d'études qui portent sur des parcelles de ce qu'on peut appeler l'efficacité d'un milieu de rééducation. Nous allons voir en tentant de répondre à la question suivante que

d'autres études portent sur le même sujet mais qu'elles n'ont pas portées directement sur le problème de l'effet sur les clients.

2- Quelles sont les attitudes et autres caractéristiques personnelles des éducateurs qui ont un impact positif sur l'efficacité d'un internat de rééducation ?

Pour répondre à cette question je vais décrire les caractéristiques des éducateurs identifiés comme plus efficaces dans les études présentées plus haut, pour ensuite décrire des caractéristiques identifiées au cours d'études qui ne répondaient pas directement à la question mais qui ont un certain intérêt pour la discussion.

L'étude de Sinclair (1971 et 1975) rapportée plus haut a permis de constater que les hommes responsables des foyers de probation où l'on retrouvait moins de récidive avaient une attitude ferme avec les garçons, ils étaient chaleureux et, en ce qui concerne les attitudes disciplinaires, ils étaient en accord avec leur conjoint. Il est à noter que les responsables qui étaient fermes tendaient à ne pas être chaleureux. Nous sommes donc en présence d'une caractéristique personnelle qu'on ne peut simplifier facilement. Il semble s'agir ici d'un équilibre entre l'autoritarisme et le laisser-faire dans les relations avec les garçons jumelé à une capacité de s'associer à un partenaire qui partage ses orientations... disciplinaires.

L'étude de Martin (1977) rapporte des résultats semblables. Les éducateurs qui ont noté le moins d'incidents de perturbation dans leurs présences avec des délinquants en internat de rééducation avaient

un des deux profils suivants:

1- ils préféraient ne pas avoir une relation d'égal à égal avec les adolescents qui leurs étaient confiés; ils n'encourageaient pas les adolescents à discuter ouvertement de leurs problèmes personnels; ils ne considéraient pas les adolescents délinquants comme souffrant d'une pathologie, mais ils s'attendaient plutôt à ce qu'ils se comportent normalement;

2- ils avaient tendance à penser que de bonnes habitudes de travail permettraient aux adolescents d'éviter à l'avenir des comportements délinquants et qu'il était important de ne pas trop exiger de ces adolescents immatures.

Martin interprète ces résultats comme étant une indication que certains éducateurs ont une approche plutôt éducative alors que d'autres ont une approche plutôt médicale-thérapeutique. Les premiers ont tendance à avoir des attitudes de modification du comportement alors que les seconds ont tendance à accepter l'expression de comportements inadéquats pour mieux comprendre le conflit intérieur et ainsi mieux le traiter. Les éducateurs avec une approche "*éducative*" avaient moins d'incidents de perturbation au cours de leur présence avec les adolescents délinquants.

Finalement l'étude de Tremblay (1976) indique que les éducateurs qui sont capables d'arriver à un consensus avec leurs confrères de travail quant au niveau d'adaptation du comportement des garçons dont ils sont responsables arrivent mieux à créer chez les garçons une satisfaction à l'égard de l'unité dans laquelle ils vivent. Ces résultats

semblent, jusqu'à un certain point, rejoindre les résultats de Sinclair (1971 et 1975) en ce qui a trait à l'entente entre le responsable d'un foyer de probation et son conjoint. Dans le cas de l'étude de Tremblay il s'agit de l'accord entre les éducateurs en ce qui regarde le comportement des garcons tel qu'observé alors que dans le cas de l'étude de Sinclair il s'agit de l'accord entre les adultes responsables en ce qui a trait à la discipline qui doit exister dans le foyer.

Il est à noter ici, particulièrement pour l'étude de Tremblay, qu'il ne s'agit pas d'une vérification de l'exactitude des perceptions des éducateurs. Jusqu'à un certain point il est possible que les éducateurs n'aient pas une perception valide du niveau d'adaptation des comportements des garçons mais s'ils s'entendent sur une perception, i.e. la perception officielle, ils ont plus de chances de créer un environnement qui satisfait les garçons. Ce commentaire doit cependant être mis en perspective. Il faut réaliser que même si l'entente entre les éducateurs d'une équipe est importante pour la satisfaction des garcons il ne s'agit pas là de la seule condition favorable. Par exemple dans le cas de l'étude de Sinclair le responsable de foyer de probation qui s'entend bien avec son conjoint en matière de discipline, mais qui n'est pas chaleureux, ni ferme aura probablement un haut taux de récidive.

Pour compléter les résultats de ces trois études je vais référer à une revue des recherches sur la sélection des professionnels de l'intervention en sciences humaines réalisée par Louise Dubé-Vadnais (1980) dans le cadre d'une recherche sur la sélection des éducateurs que nous

poursuivons depuis quelques années au Centre de psycho-éducation du Québec (cf Tremblay, 1979).

La liste des caractéristiques souhaitables chez les intervenants en sciences humaines que Dubé-Vadnais a réussi à construire en se basant sur les résultats des recherches ressemble à un portrait de la personnalité de l'année: *l'intervenant est compréhensif, il a de la considération pour l'autre, il est tolérant, chaleureux, capable de recevoir de l'agressivité, capable d'amour et d'affection, capable de congruence, de flexibilité, il a confiance en lui-même, il est stable sur le plan émotif, il est capable de croissance personnelle, il a un quotient intellectuel supérieur, il est curieux, créateur, capable de travailler en équipe, etc.*

Ces caractéristiques souhaitables de l'intervenant proviennent surtout d'études d'opinions d'experts. Il est évident que certaines de ces caractéristiques du personnel peuvent jouer un rôle important dans la création d'un milieu qui aura un impact positif sur l'adolescent délinquant. Cependant il n'apparaît pas très utile de se limiter à dire que les "*experts*" souhaitent que les intervenants soient des personnes qui ont le plus de qualités "*humaines*" possible.

Il semble d'ailleurs que l'effet du halo joue souvent dans notre appréciation de la compétence d'un intervenant. Davids et al. (1969) par exemple concluent qu'il y a une relation entre l'efficacité d'un éducateur et sa personnalité parce qu'ils obtiennent une relation entre l'appréciation que fait le superviseur de la performance

et de la personnalité de l'éducateur. En fait dans cette même étude il n'y a pas de relation significative entre les résultats à des tests projectifs de la personnalité et l'appréciation, par le superviseur, de la performance de l'éducateur. Il semble bien que le superviseur est influencé dans son jugement de la performance de l'éducateur par son jugement de la personnalité de l'éducateur et vice-versa.

Pour solutionner ce problème nous devons obtenir des mesures plus directes de la performance de l'éducateur, i.e., à mon avis, une évaluation du comportement ou des attitudes des sujets qui lui sont confiés; c'est le cas des trois premières études que j'ai présentées.

En terminant cette présentation des caractéristiques du personnel susceptibles d'avoir un impact positif sur le traitement d'adolescents délinquants il est utile de rappeler qu'il peut y avoir de multiples réponses à la question posée. En effet, comme pour les modèles de traitement, certaines études indiquent qu'il y aurait avantage à pairer des adolescents délinquants ayant des caractéristiques données avec des éducateurs ayant des caractéristiques appropriées. C'est l'hypothèse que formule Swap (1974) à partir de l'approche écologique de Rhodes (1967; Rhodes et Tracy, 1972) et que les résultats de Curran et Algozzine (1980) tendent à vérifier.

Rappelons que deux études réalisées il y a plus de vingt ans (Grant et Grant, 1959; Adams, 1962) avaient déjà montré l'efficacité differentielle d'éducateurs ayant des partons d'attitudes différents avec des délinquants ayant des personnalités différentes. Ces

deux études ont d'ailleurs contribué largement à développer l'approche dite du traitement différentiel. L'argument que l'on peut tirer de ces études est le suivant: *l'efficacité du traitement sera améliorée si nous faisons correspondre les caractéristiques du modèle de traitement aux caractéristiques du délinquant traité, les caractéristiques du modèle de traitement aux caractéristiques de l'intervenant, et les caractéristiques du délinquant traité aux caractéristiques de l'intervenant.*

Ces exigences sont possiblement plus facile à réaliser lorsque nous parlons de traitement individuel, comme c'est le cas en psychothérapie. Le thérapeute peut choisir le modèle qui lui convient et choisir les clients qu'il juge lui convenir et convenir au modèle qu'il utilise. Cependant lorsque nous parlons de traitement en internat de rééducation l'application de ces principes nécessite que les responsables de l'internat puissent choisir le modèle de traitement qui leur convient, le personnel qui convient au modèle de traitement et les adolescents délinquants qui conviennent au modèle de traitement et au personnel.

A supposer que l'on ait les connaissances nécessaires pour décider des pairages adéquats, il resterait, entre autres, le problème épineux de convaincre le réseau des services que l'internat se spécialise pour une clientèle particulière et de convaincre le syndicat que les attitudes fondamentales d'un individu sont des critères de sélection et de congédiement (12). Bien sûr nous pouvons spécialiser des unités à

---

(12) Récemment je me faisais dire par des directeurs d'internat qu'il ne servait à rien de développer un instrument d'évaluation du rendement des éducateurs parce qu'avec la syndicalisation des éducateurs il était inutile d'évaluer son personnel.

l'intérieur d'une même institution, mais nous rencontrons là le problème déjà soulevé de l'importance de l'homogénéité de la philosophie d'intervention.

Malgré toutes ces difficultés je pense que de telles expériences, dans la mesure où elles font l'objet d'une méthodologie rigoureuse, sont une des façons qui nous permettrons d'acquérir les connaissances nécessaires pour le traitement efficace des adolescents délinquants.

3- Comment peut-on favoriser le développement des attitudes et autres caractéristiques du personnel favorisant le traitement ?

Même si les recherches, à date, n'ont pas réussi à démontrer clairement quelles sont les attitudes et autres caractéristiques du personnel favorisant le traitement, chaque responsable de l'embauche et de la supervision du personnel dans un internat de rééducation doit prendre des décisions quant aux attitudes, comportements, caractéristiques qu'il va privilégier.

Quelques recherches ont permis de démontrer que non seulement les caractéristiques du personnel avaient un impact, mais aussi que l'internat a un impact sur les attitudes du personnel .

De fait, deux études, l'une à Montréal (Reichertz, 1978) et l'autre en Angleterre (Cawson et Perry, 1977) indiquent que les attitudes du personnel dans les internats de rééducation sont beaucoup plus déterminées par l'institution où ils travaillent et le poste qu'ils

occupent que par des caractéristiques personnelles telles l'âge, le sexe, la formation (dans certains cas) et l'expérience (dans certains cas).

Ces deux recherches permettent de tirer plusieurs conclusions concernant l'évolution des attitudes du personnel à l'égard des enfants dans les internats de rééducation. Nous invitons les personnes qui désirent approfondir ce problème à lire attentivement ces deux rapports de recherche. Pour les fins du présent exposé j'ai retenu quelques conclusions:

- *Influence des collègues*

> *'Les membres du personnel qui ont des attitudes différentes de leurs collègues sont encouragés ouvertement ou de façon indirecte à se conformer aux attitudes de la majorité. S'ils ne peuvent ou ne veulent se conformer ils s'aliènent par rapport à leurs collègues et à leur travail, pour finir par quitter l'institution.'* (Reichertz, p. 253)

> *'Même si les nouveaux membres du personnel ont probablement une certaine idée de leur rôle et de la façon dont ils devraient travailler, les résultats indiquent qu'ils vont être rapidement "socialisés" selon les idées qui prévalent parmi les membres du personnel de l'internat en général et parmi les collègues de leur profession en particulier.'* (Cawson et Perry, p. 195)

- *Influence de la tâche*

> *'Le personnel qui n'est pas directement en contact avec les enfants (administrateurs, professionnels) ont des attitudes plus bienveillantes (permissif, non-punitif) à l'égard des enfants que le personnel directement en contact avec les enfants.'*
> *(Reichertz, p. 256-259)*

> *'Le personnel qui a une responsabilité centrée sur la tâche (e.g. instructeurs de métier) a des attitudes plus traditionnelles (centrées sur le travail et la discipline) que le personnel qui a une responsabilité centrée sur l'enfant.'*
> *(Cawson et Perry, p. 153)*

- *Influence de la distribution du pouvoir*

> *'Un ratio personnel/enfant, un programme d'admission et de départ bien articulé et une participation intense du personnel aux décisions favorisent chez les éducateurs une attitude de bienveillance (permissif, non-punitif) à l'égard des enfants. Inversement, lorsque l'on augmente la participation des enfants aux prises de décision de ce qui les concernent on ne favorise pas chez les éducateurs une attitude de bienveillance.'* (Reichertz, p. 255)

Ces trois types de conclusions provenant de deux études d'un grand nombre d'internats de rééducation au Québec et en Angleterre indiquent, je pense, certaines variables auxquelles les responsables d'internats de rééducation doivent s'attarder s'ils veulent

favoriser le développement d'attitudes données chez leur personnel.

Je n'ai pas comme objectif ici de proposer quelles attitudes doivent être favorisées ; comme je le mentionnais plus haut, il revient à chaque responsable de prendre ces décisions. Cependant il apparaît assez clair qu'il existe des mécanismes par lesquels les internats influencent les attitudes de leur personnel et qu'il revient donc aux responsables de ces internats d'utiliser ces mécanismes pour influencer les attitudes de leur personnel. Il m'apparaît plutôt injustifier que la direction d'un établissement se dise victime des attitudes de son personnel. Si effectivement les attitudes du personnel sont plus associées à l'internat où ils travaillent et à la tâche qu'ils accomplissent qu'à leurs caractéristiques personnelles il revient, je pense, aux responsables de ces institutions de créer les mécanismes propices au développement des attitudes désirées (Heal et Cawson, 1975).

Un de ces mécanismes semble être la distribution du pouvoir. Il semble, par exemple, d'après l'étude de Reichertz, que le personnel des internats a besoin d'avoir le pouvoir de décider si l'on veut qu'ils aient des attitudes moins autoritaires à l'égard des enfants alors que les responsables des programmes ont tendance à favoriser la prise de décision par les enfants eux-mêmes (Reichertz, 1978, p. 247; cf Watkins, 1979).

Un second mécanisme semble être l'entraînement en cours d'emploi. En effet, si les collègues ont une telle influence sur les attitudes des nouveaux arrivants et de ceux qui dévient de la norme, il importe pour un milieu où les attitudes de la majorité ne sont pas

conformes aux attentes, de procéder à une formation pour ne pas dire une "*endoctrination*" du personnel si l'on veut initier les nouveaux employés et provoquer un changement significatif chez les anciens. La formation en cours d'emploi semble être aussi un excellent moyen d'éviter le phénomène de l'éducateur "*brûlé*" (burn-out), i.e. l'éducateur qui devient désabusé parce que son travail est une source de stress constant et qu'il a l'impression qu'il ne mène à rien (cf Freudenberger, 1977; Mattingly, 1977).

Un troisième mécanisme est ce que Cawson et Perry (1977) ont appelé le "*casework*" institutionel et que Gendreau appelle l'expertise suivie de la consultation (13). Il s'agit en fait d'utiliser un ou des experts de l'extérieur de l'institution pour aider le milieu à objectiver son fonctionnement et trouver les moyens les plus efficaces pour poursuivre ses objectifs. L'analyse du rendement des membres du personnel par une personne extérieure au milieu semble être un excellent moyen d'aider l'éducateur à "*faire le point*" sur ses motivations, ses attitudes, ses objectifs et ses moyens.

La sélection du personnel est certainement un mécanisme déterminant pour favoriser les attitudes désirées chez le personnel. Par la sélection les responsables des milieux peuvent choisir les candidats

---

(13) Gendreau a réalisé dans le cadre du Centre de psycho-éducation du Québec un grand nombre d'expertises d'internats de rééducation (cf par exemple Gendreau et Tremblay, 1977) suivies de consultations pour aider les milieux à atteindre leurs objectifs.

qui ont déjà les attitudes qui correspondent aux besoins du milieu. Cependant, comme nous l'avons vu plus haut, la sélection de candidats adéquats ne peut être le seul mécanisme utilisé puisque le milieu dans lequel l'individu travaille et sa tâche semblent des éléments déterminants de ses attitudes. De plus, il existe actuellement très peu d'études adéquates sur la sélection de professionnels de l'intervention pour un emploi (cf Dubé-Vadnais, 1980).

Ma dernière remarque porte sur la satisfaction au travail des éducateurs et les politiques administratives. Certaines études indiquent que la satisfaction au travail des éducateurs est faible (cf Reichertz, 1978; Cawson, 1978; Connis, et al., 1979). L'étude de Connis et al. (1979) montre même qu'il y a une relation inverse entre le travail direct auprès de la clientèle et la satisfaction au travail. Je pense que nous ne pouvons attendre les résultats espérés de nos internats de rééducation si le personnel directement en contact avec les clients est peu satisfait de son travail, à moins que l'insatifaction au travail des éducateurs soit une condition favorable au traitement (14).

L'insatisfaction au travail des éducateurs semble particulièrement reliée aux politiques administratives des internats (cf Cawson, 1978; Reichertz, 1978). Si l'on fait l'hypothèse que la satisfaction au travail des éducateurs est une condition importante pour favoriser le

---

(14) Reichertz (1978) montre que les enfants évoluent malgré l'insatisfaction au travail des éducateurs.

traitement d'adolescents délinquants il semble donc nécessaire de mettre en pratique des politiques administratives qui répondent aux besoins des employés (cf Herzberg, 1976). Ces politiques administratives relèvent plus du champs des sciences de l'administration que de la criminologie, de la psychologie, de l'éducation ou de la psycho-éducation. Mais je pense qu'il est nécessaire d'établir des ponts entre ces divers champs de connaissances si l'on veut que les politiques administratives servent à la qualité des interventions auprès des délinquants.

# LE CLIMAT SOCIAL

Pour évaluer la qualité d'un environnement destiné à favoriser le développement humain, le concept de climat social s'est avéré un outil particulièrement utile. Moos (1974, 1975) décrit le climat social d'un environnement humain comme étant, en quelque sorte, la personnalité du milieu tel que perçu par les personnes qui y vivent.

L'utilité du concept de climat social vient, en partie, du fait qu'il est un concept charnière entre les causes de la qualité d'un environnement et les effets de la qualité de cet environnement. En effet, nous pouvons tenter de voir quelles sont les caractéristiques d'un milieu qui conduisent à un "*bon*" climat social, comme nous pouvons tenter d'identifier quels sont les résultats d'un environnement qui possède un "*bon*" climat social.

Moos a développé plusieurs instruments servant à mesurer le climat social d'environnements humains (cf Moos, 1974, 1975). Dans les pages qui suivent je vais utiliser plusieurs de ses résultats ainsi que des résultats d'autres recherches qui ont utilisé ces instruments pour tenter de cerner les caractéristiques des internats de rééducation ayant un impact positif sur les adolescents délinquants. Je réfère le lecteur intéressé à approfondir cet exposé aux travaux de Moos, en particulier son livre traitant des milieux de correction (Moos, 1975).

Variables influençant la qualité du climat

Plusieurs variables ont été identifiées comme ayant un impact positif ou négatif sur le climat social d'un internat de rééducation pour délinquants.

- Ratio résidents - membres du personnel

Moos (1975) a démontré que plus les résidents était nombreux dans une unité de rééducation moins ils percevaient recevoir du support de la part du personnel et des autres résidents, moins ils percevaient pouvoir exprimer ce qu'ils ressentaient, moins ils se sentaient encourager à prendre des initiatives, moins ils se sentaient encourager à résoudre leurs problèmes personnels et moins ils percevaient avec clarté les règles et les procédures du milieu.

Il a obtenu les mêmes résultats pour la diminution du ratio personnel/résidents, i.e. moins il y a de membre du personnel pour le nombre de résidents moins les résidents et le personnel sont satisfaits des relations interpersonnelles dans le milieu, du traitement et de la clarté du programme.

Les résultats de cette étude indiquent non seulement une perception plus favorable du climat social dans les unités où le nombre de résidents est plus restreint et où le ratio personnel/résidents est plus élevé, mais aussi que la perception du climat social des résidents et du personnel est plus homogène, c'est-à-dire que les personnes vivant

dans ces milieux perçoivent de façon similaire ce qu'ils y vivent.

Lansing et al. (1977) rapportent des résultats semblables à la suite de l'implantation dans les pénitenciers américains de l'approche dite "*Unit Management*" qui a pour but la création d'unités administratives ayant un nombre de résidents plus restreints. De plus les résultats de Jesness (1965) avaient déjà montré les effets bénéfiques de la réduction du nombre de résidents et de l'augmentation du ratio personnel/résidents sur le comportement des adolescents délinquants en internat et sur leur récidive.

- Les attitudes du personnel

Heal et Cawson (1975) rapportent des résultats d'une étude de neuf internats de rééducation en Angleterre qui confirment les résultats de Sinclair (1971, 1975) décrits précédemment en ce qui a trait aux attitudes du personnel.

Heal et Cawson ont montré que dans ces internats de rééducation le climat social perçu par les garçons n'était pas associé aux attitudes du personnel junior mais qu'il était associé aux attitudes du personnel senior: les internats qui étaient perçus les plus supportants, les moins sévères et les moins centrés sur le travail étaient ceux où le personnel senior favorisait une attitude traditionnelle avec les garçons i.e. des relations plutôt formelles.

Ce résultat surprit les chercheurs, mais si nous replaçons la situation dans le contexte des internats de rééducation pour adolescents en Angleterre après la loi de 1969 (15) nous pouvons inférer que les garçons étaient plus satisfaits des internats stables i.e. des internats où le personnel senior continuait à prôner une philosophie avec laquelle ils avaient de l'expérience et qui leur était "*confortable*" (le modèle réforme) alors que dans les internats où le personnel senior tentait d'adopter la nouvelle philosophie de traitement prônée par la loi (i.e. thérapeutique et sociologique) les attitudes du personnel étaient probablement en "*déséquilibre*".

Heal et Cawson (1975) rapportent un deuxième aspect des attitudes du personnel en relation avec la perception qu'ont les garçons du climat social de l'internat. Il s'agit des différences d'attitudes entre le personnel éducateur et le personnel enseignant dont j'ai déjà traité (Tremblay, 1978). Il s'agit d'un sujet d'actualité dans les internats de rééducation au Québec depuis l'entente entre le Ministère de l'Education et le Ministère des Affaires Sociales "*pour assurer la scolarisation optimale des enfants*" dans les internats de rééducation (cf MEQ - MAS, 1974). Les résultats de Heal et Cawson indiquent que dans les internats où les enseignants et les éducateurs sont en désaccord quant aux attitudes à avoir avec les garçons, ces derniers considèrent leur séjour à l'internat moins agréable et moins utile que les

---

(15) J'ai souligné cette situation plus haut au moment de la discussion des résultats de Dunlop (1975) à la page 8.

garçons dans les internats où il y a accord entre enseignants et éducateurs quant aux attitudes.

- Les modèles de traitement

Le climat social d'après une étude de Moos (1975) peut être influencé par le type de modèle de traitement utilisé dans l'internat. Au cours d'une recherche de Jesness (1972, 1975) sur l'efficacité du modèle behavioral et du modèle psychodynamique (analyse transactionnelle) le climat social des deux internats a été évalué. Moos (1975) rapporte des différences de perception du climat social par les garçons aux dimensions "*relations interpersonnelles*", "*traitement*" et "*maintien du système*". Les garçons de l'internat de rééducation utilisant l'analyse transactionnelle ont une perception plus positive que les garçons de l'internat de rééducation utilisant l'approche behaviorale pour les dimensions suivantes: leur engagement dans le programme, le support qu'ils reçoivent, l'encouragement à s'exprimer qu'ils reçoivent, les initiatives qu'ils sont encouragés à prendre, la préparation à quitter l'institution, l'encouragement à résoudre leurs problèmes personnels, l'ordre et l'organisation dans l'internat, la clarté du programme, l'utilisation que fait le personnel des règlements pour contrôler les résidents.

Des différences semblables mais moins prononcées ont été observées lors de la comparaison des réponses du personnel des deux internats aux dimensions "*relations interpersonnelles*" et "*traitement*". Le personnel avait une perception à peu près identique des dimensions "*maintien du système*".

- Stabilité et changement du climat social

Le climat social d'un milieu de traitement peut demeurer le même d'années en années comme il peut être modifié au cours de périodes de temps relativement courtes. Les résultats obtenus dans des internats de rééducation pour adolescents délinquants par Cusson et Leblanc (1980), Heal et Cawson (1975), Tremblay (1976) montrent que le climat social de ces institutions peut être remarquablement stable au cours des années.

Par contre les résultats de Cleghorn (1969, résumés par Moos, 1975) et Lansing et al. (1977) indiquent qu'il est possible de favoriser des changements de climat social dans des directions désirées, alors que les résultats de Brill (1979) indiquent qu'il est aussi possible qu'à la suite de modifications de programme des aspects du climat social changent dans des directions contraires aux directions souhaitées.

Variables influencées par le climat social

Nous pouvons parler des effets du climat social dans le sens où le climat social est le résultat de certaines caractéristiques du milieu et que nous avons pu observer une association entre certains types de climat social et certains comportements des personnes qui ont vécu ou vivent encore dans ces milieux. Nous rencontrons ici, cependant, un problème méthodologique difficile à résoudre. Il s'agit de savoir dans plusieurs cas si le climat social est la cause ou le résultat de l'autre phénomène observé. Dans la majorité des cas il s'agit bien sûr d'une interaction où les concepts de causes et effets sont à peu près

impossibles à utiliser. Nous allons cependant tenter d'indiquer quelques effets "*possibles*" des différents climats sociaux.

- Evolution du comportement en cours de traitement

Moos (1975) présente des résultats indiquant que les garçons traités dans les unités ayant un climat social plus "*positif*" que les autres unités d'une même institution (16) avaient progressé plus que les autres garçons sur le plan du retrait, de l'anxiété sociale, de l'indépendance et du calme (estime de soi, confiance en soi, sécurité personnelle).

Dans une étude de différences de climat social entre quatre internats de rééducation pour adolescents délinquants au Québec et en Angleterre, Tremblay (1976) a obtenu des résultats indiquant qu'une institution ayant un climat social très positif provoquait des changements plus rapides chez les garçons sur le plan des comportements avec le personnel, avec les pairs et dans les activités, que les institutions ayant un climat social moyen ou tendant vers la négative. Aucune différence n'a été observée dans le taux du changement des garçons entre les milieux où le climat social était moyen et ceux où le climat social était plutôt négatif. De cette étude je concluais que pour améliorer les effets d'un internat de rééducation sur l'évolution du comportement des garçons il ne suffisait probablement pas de passer d'un milieu faible à un milieu moyen en termes de climat social ; il faut probablement créer un excellent climat social pour avoir un impact significatif.

---

(16) L'institution utilisait le modèle "*analyse transactionnelle*" (cf Jesness, 1972 et 1975).

Chase (1975) a démontré que les garçons qui s'évadaient d'internat de rééducation en comparaison aux garçons qui terminaient le programme, percevaient le climat social de l'internat comme permettant moins d'exprimer leurs sentiments et comme étant plus contrôlés par le personnel.

- La récidive

Moos (1975) rapporte une étude de la récidive associée à certains aspects du climat social d'internats de rééducation pour adolescents délinquants utilisant l'approche behaviorale et l'analyse transactionnelle (cf Jesness, 1972 et 1975). Comme critère de récidive on a calculé la différence entre le nombre de mois prévus avant une récidive et le nombre de mois réels du départ de l'institution à la récidive. Les résultats indiquent que les unités favorisant le moins la récidive avaient les caractéristiques suivantes selon la perception des garçons: le personnel utilise souvent les restrictions pour punir (B et A.T) (17), le personnel ne tolère pas que les garçons argumentent entre eux (B. et A.T.), les garçons n'appellent pas le personnel par leur prénom (B), les garçons sont encouragés à discuter de leurs problèmes personnels entre eux (A.T.), l'unité est parfois très désorganisée (A.T.), le personnel argumente parfois entre eux (B. et A.T.), le personnel ne décourage pas les discussions portant sur la sexualité (B. et A.T.), le personnel a le temps d'encourager les résidents (B. et A.T.), les conseillers ont le temps d'encourager

---

(17) B indique que cette dimension s'est avérée importante pour le programme d'approche behavioral, A.T. pour le programme d'analyse transactionnel.

les résidents (B.), la vie de l'unité est stimulante (B. et A.T.), les résidents n'essaient pas vraiment de s'améliorer (B.), le personnel n'encourage pas les activités de groupe (A.T.).

Ces résultats malgré leur intérêt "*clinique*" doivent cependant être retenus avec caution puisque les différences de récidive auxquelles les aspects du climat social sont associés sont de l'ordre de quelques mois, c'est-à-dire que les garçons provenant de ces unités à meilleur climat social ont été à l'extérieur de l'internat quelques mois de plus que les autres avant de commettre un délit. Il ne s'agit donc pas d'un effet majeur.

Notons en conclusion que la majorité des études des effets du climat social d'un environnement ont montré qu'il pouvait avoir un impact significatif sur les gens qui y vivent mais que cet effet ne dure pas; c'est-à-dire que si l'individu change de milieu il sera alors soumis aux effets de ce nouveau milieu (cf Moos, 1975; Clarke et Cornish, 1976).

Ces résultats confirment donc qu'il est probablement illusoire d'attendre des internats de rééducation qu'ils aient un impact permanent sur le comportement des adolescents qui y ont séjourné quelques mois ou quelques années.

# CONCLUSION

Les résultats de recherches que j'ai utilisés pour cet exposé n'offrent pas de solutions rapides pour organiser des internats de rééducation susceptibles d'avoir un impact positif sur les mineurs en difficulté avec la loi. J'ai le sentiment que si j'avais laissé mon cerveau spéculer (plus que je ne l'ai fait) sur ce sujet plutôt que de me limiter aux résultats de recherches "*scientifiques*", j'en serais arrivé à proposer des solutions qui susciteraient certainement plus d'enthousiasme. Mais là n'était pas l'objectif de l'exposé.

Nous avons vu que l'utilisation de la récidive, du comportement ou de l'évolution psychologique comme critère de succès du traitement après l'insertion sociale ne permet pas d'identifier les conditions favorables de traitement.

Nous pouvons cependant conclure que si l'internat de rééducation est responsable de l'évolution du garçon une fois qu'il a réintégré la société il importe qu'elle mette sur pied un programme de support au garçon et de transformation de son environnement. Si l'internat n'est pas responsable de cet objectif il importe que quelqu'un le soit et que l'internat coordonne ses activités avec ces autres intervenants.

Si nous prenons comme critère d'efficacité des internats l'évolution du comportement des garçons (inclut la dimension "*psychologique*") durant leur séjour dans l'institution, nous pouvons conclure que certains modèles de traitement semblent plus efficaces que d'autres pour certains types de délinquants; que les attitudes du personnel sont importantes pour l'évolution des résidents; que ces attitudes influencent la qualité du

climat social de l'internat; et que ce dernier a, en retour, un impact déterminant sur l'évolution des garçons.

Nous avons vu aussi au cours de ces recherches que le type de leadership exercé par les responsables des internats revient constamment comme une explication des événements associés aux internats. Les administrateurs des internats sont responsables, entre autres, du choix du modèle de traitement, de la sélection du personnel, du choix du style d'autorité utilisé dans l'internat, des politiques administratives qui influencent les attitudes du personnel, le comportement des garçons et le climat social du milieu.

Evidemment la marge de manoeuvre des responsables des internats de rééducation est limitée par les politiques administratives des ministères dont ils relèvent et des divers courants de la société à laquelle ils appartiennent. Je pense qu'il est important que les personnes responsables au niveau des ministères, de même que la société en générale, soient conscients du rôle déterminant que jouent les leaders des internats de rééducation et leur donnent le support nécessaire.

Je ne suis pas certain si j'arrive à cette conclusion parce que cet exposé s'adresse à des administrateurs et des planificateurs de programmes mais,si j'avais à choisir une condition clef susceptible d'avoir un impact positif sur les mineurs en difficulté avec la loi traités en internat, je dirais qu'il s'agit du ou des responsables des internats de rééducation.

Je pense qu'il est impossible de mettre sur pied et de développer un internat de rééducation efficace (18) sans un leader qui a "*une vision cohérente du monde*", sans un leader convaincu qu'il peut diriger un internat utile aux garçons qui lui sont confiés, sans un leader capable de créer la même conviction chez son personnel, sans un leader qui malgré ces convictions reste ouvert aux influences de son environnement.

Je pense que ces leaders doivent avoir des connaissances acquises par une certaine formation académique mais ils doivent surtout avoir des convictions et une habileté à les faire partager (19).

Je pense que la course aux modèles de traitement efficaces à laquelle on assiste depuis trois décennies a une utilité scientifique à long terme mais à court terme elle nous empêche de réaliser que les milieux de rééducation sont animés par des personnes et que leur efficacité repose sur la qualité de ces personnes, en commençant par celui qui dirige (20).

Ma dernière conclusion en est une concernant la recherche au service des internats de rééducation. Nous avons pu voir dans cet exposé qu'il existe plusieurs recherches adressées directement aux

---

(18) Dans le sens décrit plus haut, i.e. qui a un impact positif pendant que les garçons sont à l'internat.

(19) Il s'agit ici d'utiliser à des fins de changement du comportement humain le principe du "*self-fulfilling prophecy*" (cf Rosenthal et Jacobson, 1967; Sinclair, 1975; Frank, 1973)

(20) Même ceux qui à l'origine attribuaient le succès de l'intervention à la qualité des intervenants, une fois qu'ils ont réussi, attribuent le succès à un modèle qu'ils ont conceptualisé.

internats de rééducation pour adolescents délinquants. Je n'en ai d'ailleurs présenté que quelques exemples. Ces recherches arrivent à des conclusions qu'on ne peut généraliser "*à tous les internats de rééducation*" comme on ne peut les généraliser "*à tous les délinquants*".

Personnellement je suis de l'avis que le jour est loin où l'on pourra atteindre cet idéal pour des connaissances utiles aux praticiens. Il s'agit même probablement d'un idéal impossible. Mais malgré cette limite à l'applicabilité des résultats de recherche je pense qu'il faut non pas seulement continuer mais augmenter les recherches dans ce domaine.

D'une part les recherches plus fondamentales servent souvent à ouvrir des pistes que l'on avait cru impraticables, d'autre part elles permettent de mettre au point des méthodologies et des instruments qui peuvent servir plus directement au praticien.

Je pense en effet que si les praticiens (et encore ici c'est la responsabilité du leader) acceptaient d'utiliser de façon régulière les résultats de certains instruments (e.g.l'évaluation du climat social) ou de certaines méthodologies (e.g.la randomisation des résidents aux différentes unités de traitement) pour évaluer et planifier leurs interventions ils amélioreraient de beaucoup leur performance.

Sachant que les praticiens sont déjà débordés par leur tâche d'intervenant, il apparaît illusoire de s'attendre à ce qu'ils deviennent

en plus des experts en évaluation. Il s'agit ici plutôt de confier cette tâche à un professionnel de l'évaluation capable d'accepter qu'il est au service des intervenants et de faire accepter qu'il n'est pas un intervenant. La qualité des relations évaluateurs-praticiens est encore, je pense, très dépendante de la confiance que le leader de l'internat met dans chacune de ces activités complémentaires en principe, mais souvent antagonistes dans les faits. Pour que la recherche soit utile à court terme au praticien il doit accepter qu'elle ne confirme pas toujours ses espoirs, mais il doit aussi réaliser que son travail ne peut être efficace sans espoirs.

/mm
82-03-03

## REFERENCES


ADAMS, S. (1962). The Pico Project In: Johnson, N., L. Savitz et M.E. Wolgang (Eds.) (1962). The sociology of punishment and correction. New York: John Wiley.

BAKAN, P. (1969). Hypnotizability, laterality of eye movements and functional brain asymmetry. Perceptual and Motor Skills. 28: 927-932.

BATSHAW, M.G. et al. (1975). Rapport du comité d'étude sur la réadaptation des enfants et adolescents placées en centre d'accueil. Québec: Ministère des Affaires Sociales.

BIVEN, B. & HOLDEN, H.M. (1966). Informal youth work in a café setting In: J.B. Mays (Eds.) (1975). The social treatment of young offenders. New York: Longman.

BOSSE, M. & LEBLANC, M. (1980a). La délinquance officielle des anciens de Boscoville six ans après le début de la recherche. (Rapport technique no 23). Montréal: Groupe de Recherche sur l'Inadaptation Juvénile, Université de Montréal.

BOSSE, M. & LEBLANC, M. (1980b). L'adaptation sociale des anciens de Boscoville. (Rapport final no. 4). Montréal: Groupe de Recherche sur l'Inadaptation Juvénile, Université de Montréal.

BOSSE, M. & LEBLANC, M. (1979). L'évolution psychologique des garçons de Boscoville. (Rapport final no. 3). Montréal: Groupe de Recherche sur l'Inadaptation Juvénile, Université de Montréal.

BRILL, R. (1979). Development of milieux facilitating treatment. (Boys' Farm Research Project, Final Report no. 4). Montréal: Groupe de Recherche sur l'Inadaptation Juvénile, Université de Montréal.

BRILL, R. & REITSMA, M. (1978). Action research in a treatment agency for delinquent youth. (Final report no. 1). Montréal: Groupe de Recherche sur l'Inadaptation Juvénile, Université de Montréal.

CAWSON, P. (1978). Community Homes: a study of residential staff. London: H.M.S.O.

CAWSON, P. & PERRY, J. (1977). Environmental correlates of attitude among residential staff. British Journal of Criminology, 17 (2): 141-156.

CHASE, M.M. (1975). The impact of correctional programs: absconding In: Moos, R.H. (1975). Evaluating correctional and community settings. Toronto: John Wiley and sons.

CLARKE, R.V.G. & CORNISH, D.B. (1976). The effectiveness of residential treatment for delinquents. Communication, annual conference of the child psychiatry section of the Royal College of Psychiatrists, 12 mars, 1976.

CLEGHORN, J. (1969). Comparison of two psychiatric wards for six months. (Unpublished paper). Hamilton, Ont.: McMaster University.

CONNIS, R. T. et al. (1979). Work environment in relation to employee job satisfaction in group homes for youths. Child Care Quartely, 8: 126-42

CORNISH, D.B. & CLARKE, R.V.G. (1975). Residential treatment and its effects on delinquency. London: H.M.S.O.

CURRAN, T.J. & ALGOZZINE, B. (1980). Ecological disturbance: a test of the matching hypothesis. Behavioral Disorders, 5 (3): 169-174.

CUSSON, M. & LEBLANC, M. (1980). Boscoville: Le milieu et la clientèle. (Rapport final no. 1). Montréal: Groupe de Recherche sur l'inadaptation Juvénile, Université de Montréal.

DAVIDS, A., LAFFEY, J.L. & CARDIN, P.J. (1969). Intellectual and personality factors in effective child care workers. American Journal of Orthopsychiatry, 39 (1): 68-76.

DUBE-VADNAIS, L. (1980). La sélection des professionnels de l'intervention en sciences humaines: une revue des recherches. Montréal: Centre de Psycho-Éducation du Québec.

DUNLOP, A.B. (1975). The Approved School Experience. London: H.M.S.O.

ERIKSON, E.H. (1959). Identity and the life cycle. Psychological Issues, 1 (1): 1-171.

FRANK, J.D. (1973). Persuasion and healing. Baltimore, Md: Johns Hopkins University Press.

FREUDENBERGER, H.J. (1977). Burn-out: occupational hazard of the child care worker. Child Care Quarterly, 6: 90-99.

GAZZANIGA, M. et LEDOUX, J. (1978). The integrated mind. N.Y.: Plenum Press

GENDREAU, G. (1978). L'intervention psycho-éducative: solution ou défi. Paris: Fleurus.

GENDREAU, G. & TREMBLAY, R.E. (1977). Rapport d'expertise: Pénitencier fédéral de Cowansville. Ottawa: Service Canadien des Pénitenciers.

GENDREAU, P. & ROSS, B. (1979). Effective correctional treatment: Bibliotherapy for cynics. Crime and Deliquency, 25 (4),: 463-489.

GRANT, J.D. & GRANT, M.Q. (1959). A group dynamics approach to the treatment of non-conformists in the navy. Annals of the American Academy of Political and Social Science, 322: 126-135.

GUILFORD, J.P.(1954). Psychometric Methods. Bombay: McGraw-Hill.

GUINDON, J. (1969). "Le Processus de rééducation du jeune délinquant par l'actualisation des forces du moi". In: Contributions à l'Etude des Sciences de l'Homme. Vol. 7. Montréal: Centre de Recherches en Relations Humaines.

GUINDON, J. (1974). La formation du psycho-éducateur. (Document de travail no. 9). Montréal: Ecole de Psycho-Education, Université de Montréal.

HEAL, K. & CAWSON, P. (1975). Organisation and change in children's institutions In: Tizard, J. et al. (Eds.) (1975). Varieties of residential experience. Boston: Routledge et Kegan Paul.

HEBERT, R. (1976). Le métier d'éducateur spécialisé. Paris: Jean-Pierre Delarge, Editions Universitaires.

HERZBERG, F. (1976). The managerial choice: to be efficient and to be human. Illinois: Dow-Jones-Irwin Homewood.

H.M.S.O. (1969). Children and young Persons Act. 1969. London: H.M.S.O.

HOME OFFICE (1969). The sentence of the court: A handbook for courts on the treatment of offenders. London: H.M.S.O.

JACOB, F. (1977). Evolution and thinkering. Science, 196 (4295): 1161-1166.

JESNESS, C.F. (1975). "Comparative effectiveness of Behavior-Modification and transactional analysis programs for delinquents". In: Journal of Consulting and Clinical Psychology, 43 (6): 758-779.

JESNESS, C.F. (1971). "The preston typology study: An experiment with differential treatment in an institution". In: Journal of Research in Crime and Delinquency, 8 (1): 38-52.

JESNESS, C.F. (1965). The Fricot Ranch study. (Research report no. 47). Sacramento, Cal.: California Youth Authority.

LANDREVILLE, P. (1967). "Boscoville, centre de rééducation: Etude follow-up". In: Revue Canadienne de Criminologie, 9: 337-346.

LANGELIER, G. (1978). Vers l'établissement de normes de qualité de services dans les centres d'accueil du Québec. Criminologie, 11 (2): 76-87.

LANSING, D., BOGAN, J.B. & KARACKI, L. (1977). Unit management: implementing a different correctional approach. Federal Probation, 41 (1): 43-49.

LEHMAN, P.E. (1972). "The medical model of treatment: historical development of an archaic standard". In: Crime and delinquency, 18 (2): 204-212.

MCMICHAEL, P. (1974). "After-care, family relationships and reconviction in a scottish approved school". In: British Journal of Criminology, 14 (3): 236-247.

MARSHALL, E. (1980a). Psychotherapy faces test of worth. Science, 207 (4426): 35-36.

MARSHALL, E. (1980b). Psychotherapy works, but for whom. Science, 207 (4430): 506-508.

MARTIN, D.N. (1977). Disruptive behaviour and staff attitudes at St. Charles Youth Treatment Centre. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 18: 221-228.

MATTINGLY, M.A. (1977). Sources of stress and burn-out in professional child care work. Child Care Quarterly, 6: 127-137.

MAYS, J.B. (1959). The delinquent, his family and the social group. In: J.B. Mays (Ed.) (1975). The social treatment of young offenders. New York: Longman.

MEQ-MAS (1974). Guide élaboré conjointement par le ministère des Affaires sociales et le ministère de l'Education pour assurer la scolarisation optimale des enfants des établissements du ministère des Affaires sociales. Québec: Ministère des Affaires sociales, ministère de l'Education.

MILLHAM, S., BULLOCK, R. & CHERRETT, P. (1975). After grace -teeth: a comparative study of the residential experience of boys in approved schools. London: Human context books.

MOOS, R.H. (1975). Evaluating correctional and community settings. Toronto: John Wiley and Sons.

MOOS, R.H. (1974). Evaluating treatment environments. Toronto: John Wiley and Sons.

NOVOTNY, E.S. & BURSTEIN, M. (1974). "Public school adjustment of delinquent boys after release form a juvenile corrective Institution. In: Journal of Youth and Adolescents, 3 (1): 49-60.

ORNSTEIN, (1978). The split and the whole brain. Human Nature, mai: 76-83.

PARIZEAU, A. (1978). Des théories génétiques aux normes de traitement; analyse d'un livre d'Yves Roumajon. Criminologie, 11 (2): 88-93.

PARLOFF, M.B. (1979). Can psychotherapy research guide the policymaker? A little knowledge may be a dangerous thing. American Psychologist, 34 (4): 296-306.

REICHERTZ, D. (1978). Residential Care: the impact of institutional policies, structures, and staff on residential children. Montréal: McGill University, School of Social Work.

RHODES, W. (1967). The disturbing child: a problem of ecological management. Exceptional Children, 33: 449-455.

RHODES, W. & TRACY, M. (1972). A study of child variance (Vol. 1). Ann Arbor: University of Michigan Press.

ROSENTHAL, R. & JACOBSON, L. (1968). Pygmalion in the classroom: teacher expectations and pupil's intellectual development. New York: Holt, Rinehart & Winston.

ROUMAYON, Y. (1977). Ils ne sont pas nés délinquants. Paris: Robert Laffont.

SANDERS, W.B. (1970). Juvenile offenders for a thousand years. Chapel Hill: University of North Carolina Press.

SINCLAIR, J. (1975). The influence of wardens and matrons on probation hostels: a study of a quasi-family situation. In: Tizard, J. et al. (Eds.) (1975). Varieties of residential experience. Boston: Routledge et Kegan Paul.

SINCLAIR, J. (1971). Hostels for probationers. London: H.M.S.O.

SPERRY, R.W. (1968). Hemispheric deconnection and unity in conscious awareness American Psychologist, 23: 723-733.

SULLIVAN, C.E., GRANT, M.Q. & GRANT, J.D.(1957). "The development of Interpersonal maturity: Application to delinquency". In: Psychiatry, 20 (4).

SWAP, S. (1974). Disturbing classroom behaviors: a developmental and ecological point of view. Exceptional children, 41: 162-171.

TREMBLAY, R.E. (1981). Vers une planification méthodique de nos interventions. Montréal: Fondation Boscoville.

TREMBLAY, R.E. (1979). La sélection des candidats au baccalauréat spécialisé en psycho-éducation à l'Université de Montréal: Etude de validité et description des candidats. Montréal: Equipe de Recherche sur l'Intervention en Sciences Humaines, Ecole de Psycho-éducation, Université de Montréal.

TREMBLAY, R.E. (1978). L'intégration scolaire dans les centres d'accueil: impact sur les objectifs poursuivis et le climat social. Criminologie, 11 (1): 65-74.

TREMBLAY, R.E. (1976). A psycho-educational study of juvenile delinquents during treatment. Unpublished doctoral dissertation, University of London.

TREMBLAY, R.E., RENOU, M., GREGOIRE, J.C. & CADIEUX, D. (1980). La formation des psycho-éducateurs à l'Université de Montréal: historique, critique et prospective. Montréal: Ecole de psycho-éducation, Université de Montréal.

WATKINS, T.R. (1979). Staff conflicts over use of authority in residential settings. Child Welfare, 59 (3): 205-214.

WATZLAWICK, P. (1978). The language of change. N.Y.: Basic Books.

WEITEN, W. & ETAUGH, C.F. (1973). Lateral eye movement as related to verbal and perceptual motor skills and values. Perceptual and Motor Skills, 36: 423-428.

Ecole de psycho-éducation
Faculté des Arts et des Sciences
Université de Montréal
750, boul. Gouin est
Montréal, Québec
Canada, H2C 1A6